

## ePub<sup>WU</sup> Institutional Repository

Senem Yazici

Organisationskultur und Ziele in einer deutschen staatlichen Hochschule

Thesis

*Original Citation:*

Yazici, Senem (2015) *Organisationskultur und Ziele in einer deutschen staatlichen Hochschule*. Doctoral thesis, WU Vienna University of Economics and Business.

This version is available at: <http://epub.wu.ac.at/4554/>

Available in ePub<sup>WU</sup>: June 2015

ePub<sup>WU</sup>, the institutional repository of the WU Vienna University of Economics and Business, is provided by the University Library and the IT-Services. The aim is to enable open access to the scholarly output of the WU.

**DOKTORAT DER SOZIAL- UND  
WIRTSCHAFTSWISSENSCHAFTEN**



1. Beurteilerin/1. Beurteiler: **Univ. Prof. Dr. Gerhard Fink**

2. Beurteilerin/2. Beurteiler: **PD Dr. Michael Schiffinger**

Eingereicht am: \_\_\_\_\_

Titel der Dissertation:

**Organisationskultur und Ziele in einer deutschen staatlichen Hochschule**

Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades

**einer Doktorin/eines Doktors**

der Sozial- und Wirtschaftswissenschaften an der Wirtschaftsuniversität Wien

eingereicht bei

1. Beurteilerin/1. Beurteiler: **Univ. Prof. Dr. Gerhard Fink**

2. Beurteilerin/2. Beurteiler: **PD Dr. Michael Schiffinger**

von **Dipl. Kffr. Senem Yazici (FH)**

Fachgebiet: **Management**

Wien, im **Februar 2015**

Ich versichere:

1. dass ich die Dissertation selbständig verfasst, andere als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel nicht benutzt und mich auch sonst keiner unerlaubten Hilfe bedient habe.
2. dass ich diese Dissertation bisher weder im In- noch im Ausland (einer Beurteilerin/ einem Beurteiler zur Begutachtung) in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt habe.
3. dass dieses Exemplar mit der beurteilten Arbeit übereinstimmt.

Datum \_\_\_\_\_

Unterschrift \_\_\_\_\_

**Für**

**Mia und Johannes**

**Hidayet und Brigitte**

**Harald und Ava Sophie**

## **Abstract**

Mit den Bestrebungen einen europäischen Hochschulraum zu schaffen (Bologna Prozess) und seit der Novellierung des deutschen Hochschulgesetzes, sind die Hochschulen aufgefordert eigene Ziele zu setzen und Strategien zu deren Umsetzung abzuleiten.

An einer Hochschule gibt es jedoch unterschiedliche Personengruppen (Stakeholder), die verschiedene Aufgaben wahrnehmen und unter verschiedenen Zielsetzungen Leistungen erbringen: Studierende, Professoren, Forschungsassistenten und nichtwissenschaftliche Mitglieder, wie Verwaltungsmitarbeiter in der Studierendenadministration oder Mitglieder in der Instandhaltung bis hin zum Gebäudemanagement.

Erstmalig wird in dieser Dissertation der Frage nachgegangen, wie unterschiedliche Gruppen die Organisationskultur und die Ziele in einer deutschen staatlichen Hochschule wahrnehmen und in welchem Zusammenhang diese stehen. Es werden drei Stakeholdergruppen unterschieden: Studierende, wissenschaftliche Mitglieder und nichtwissenschaftliche Mitglieder. Aus Gründen des Datenschutzes ist eine weitere Differenzierung der Gruppen nicht möglich.

Das quantitative Research Design wird zugrundegelegt, um die subkulturelle Wahrnehmung der Ziele und Organisationskultur in einer komplexen Organisation zu untersuchen. Die organisationalen Praktiken werden mit den Hofstede et al. Dimensionen der Organisationskultur untersucht. Die Analyse der Ziele erfolgt auf Basis neuer eigenentwickelter Ziele-Dimensionen.

Das quantitative Feedback von 1.773 Stakeholdern einer deutschen staatlichen Hochschule wurde analysiert. Die unterschiedlichen Stakeholdergruppen, Studierende, wissenschaftliche Mitglieder und nichtwissenschaftliche Mitglieder, haben unterschiedliche Perzeptionen der organisationalen Praktiken und unterschiedliche Wahrnehmungen der Hochschulziele. Es besteht ein statistischer Zusammenhang zwischen den Zielen und der Organisationskultur.

Die Ziele wurden auf die primären Hochschulziele limitiert. Die Beschränkung auf die internen Stakeholdergruppen einer Hochschule stellt eine weitere Limitation dar.

Die Erkenntnisse dieser Forschungsarbeit leisten auch einen Beitrag für das praktische Hochschulmanagement. Mit einer Replikation können die kulturellen Effekte und Veränderungen in den Strategien in einer sich dynamischen ändernden europäischen Hochschullandschaft untersucht werden.

Diese Forschungsarbeit legt zur Analyse einer Hochschule einen ganzheitlichen Ansatz auf der subkulturellen Analyseebene zugrunde.

**Schlüsselbegriffe:** Organisationskultur, Subkultur, strategische Ziele, Hochschule

## **Abstract**

(Englische Übersetzung)

With the aspiration to create the European Higher Education Area (Bologna process) and with the amendment of the German university law, universities were asked to set own goals and to develop strategies for reaching these goals.

At universities, however, there are different personnel groups (stakeholders) working on different tasks and goals: students, professors, research assistants as well as various groups of non-academic staff from study administration to cleaning and maintenance services.

For the first time this doctoral thesis aims at identification of goals, and students' and staffs' perceptions of organizational culture at a German university. The differentiation between interest groups is constrained by data protection rules. For legal reasons only three groups can be distinguished: students, academic staff and non-academic staff.

The author conducted a quantitative research designed to assess subcultures within a complex organization and their relation to the strategic goal system. The perception of organizational culture was measured with Hofstede et al. (1990) six Practices-Dimensions. The perceived goals were measured with newly developed, literature based constructs.

The quantitative feedback of 1,773 stakeholders of a German state University was analyzed. The different stakeholder groups: students, academic staff and non-academic staff have different perceptions of goals and different perceptions of organizational culture. There is a statistically verifiable link between perception of goals and perceived organizational culture.

The list of identified goals is focussed on the primary goals of a university: research and education. It is important to note that this study involves only internal stakeholder groups in a single German University.

This study provides practical information for professionals in higher education management and development. With replications one can study cultural effects and strategy change in the dynamically changing system of European higher education.

This study suggests a holistic approach when researching into higher education, and to investigate into the cultural effects at the group level.

## **Keywords:**

Organizational Culture, Subculture, strategic goals, Higher education

## **I Inhaltsverzeichnis**

<b>I Inhaltsverzeichnis .....</b>	<b>I</b>
<b>II Abbildungsverzeichnis.....</b>	<b>III</b>
<b>III Tabellenverzeichnis.....</b>	<b>V</b>
<b>IV Abkürzungsverzeichnis .....</b>	<b>IX</b>
<b>1 Einleitung.....</b>	<b>1</b>
1.1 Ausgangssituation und Motivation des Erkenntnisinteresses .....	2
1.2 Problemstellung und Forschungsziel .....	4
1.3 Aufbau der Forschungsarbeit.....	6
<b>2 Organisationskultur im Hochschulkontext.....</b>	<b>8</b>
2.1 Manifestationsebenen der Kultur.....	11
2.2 Nationale Werte und organisationales Verhalten.....	13
2.3 Institutionelle Stakeholder-Subkulturen .....	21
2.4 Entwicklung des Forschungsfeldes.....	28
2.5 Zusammenführende Betrachtung .....	30
<b>3 Strategisches Zielsystem im Hochschulkontext.....</b>	<b>33</b>
3.1 Zielbildung und Zielauswahl für die Organisation .....	34
3.2 Ziele und Zielbeziehungen im Zielsystem.....	35
3.3 Ziele für die Hochschule.....	36
3.4 Ableitung strategischer Entwicklungsziele für die Hochschule und Strategieimplementierung .....	47
3.5 Zusammenführende Betrachtung .....	53
<b>4 Organisationsstruktur im Hochschulkontext .....</b>	<b>56</b>
4.1 Hochschulen als Professional Bureaucracy .....	56
4.2 Hochschulen als lose gekoppeltes System.....	61
4.3 Die Prozess- und Projektperspektive im Hochschulkontext .....	63
4.4 Zusammenführende Betrachtung .....	67
<b>5 Operationen im Hochschulkontext.....</b>	<b>69</b>
5.1 Zentrale Aufgaben einer Hochschule .....	69
5.2 Leistungsprozesse einer Hochschule .....	71
5.3 Kommunikationsprozesse einer Hochschule .....	74
5.4 Zusammenführende Betrachtung .....	75
<b>6 Externe Umwelten im Hochschulkontext.....</b>	<b>77</b>
6.1 Legitimierende Umwelten im Hochschulkontext .....	77
6.2 Aufgabenbezogene Umwelten.....	83
6.3 Zusammenführende Betrachtung .....	86
<b>7 Zusammenführung: Das Konfigurationsmodell der Organisationskultur .....</b>	<b>89</b>



7.1	Relationale Elemente der internen Organisationsumwelt .....	90
7.2	Relationale Elemente der externen Umwelt .....	95
<b>8</b>	<b>Erkenntnisinteresse und Ableitung der Hypothesen .....</b>	<b>98</b>
<b>9</b>	<b>Methoden .....</b>	<b>105</b>
9.1	Das Messinstrument .....	105
9.2	Pre-Test und Maßnahmen zur Vermeidung von Bias .....	116
9.3	Sample: Charakterisierung der Grundgesamtheit und Samplegröße .....	118
9.4	Datenerhebung, Datenanalyse und zeitliche Dimension.....	118
9.5	Die Gütekriterien des Messinstruments .....	119
9.6	Deskriptive und inferenzstatistische Analyse .....	120
<b>10</b>	<b>Empirische Ergebnisse .....</b>	<b>123</b>
10.1	Ziele und Strategien im Hochschulkontext.....	125
10.2	Operationen im Hochschulkontext .....	133
10.3	Relation zwischen organisationalen Praktiken und Hochschulzielen .....	135
10.4	Zusammenfassung der Hypothesenprüfung.....	144
10.5	Faktoranalysen.....	146
<b>11</b>	<b>Diskussion: Perzeption der Organisationskultur und Ziele &amp; Praktische Implikation.....</b>	<b>186</b>
11.1	Perzeption der Organisationskultur .....	187
11.2	Perzeption der Ziele .....	191
11.3	Perzeption der Organisationskultur und Ziele .....	193
11.4	Praktische Implikationen .....	194
<b>12</b>	<b>Limitationen und weiterer Forschungsbedarf.....</b>	<b>196</b>
<b>13</b>	<b>Zusammenfassung.....</b>	<b>198</b>
<b>14</b>	<b>Executive Summary .....</b>	<b>202</b>
<b>V</b>	<b>Anhang.....</b>	<b>203</b>
<b>VI</b>	<b>Literaturverzeichnis .....</b>	<b>243</b>

### II Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:	Konfigurationsmodell der Organisationskultur .....	6
Abbildung 2:	Modell der kulturellen Dynamik .....	12
Abbildung 3:	Coplot Map kultureller Orientierungen von 76 nationalen Gruppierungen .....	14
Abbildung 4:	Nationale Werte und organisationale Praktiken .....	20
Abbildung 5:	Mögliche Stakeholdergruppen im Hochschulkontext .....	22
Abbildung 6:	Stakeholder Typologie: Macht, Legitimität und Dringlichkeit .....	26
Abbildung 7:	Die Einordnung der Hofstede et al. (1990) Dimensionen in das Konfigurationsmodell der Organisationskultur von Dauber, Fink & Yolles (2012) .....	32
Abbildung 8:	Elemente eines Zielsystems im Hochschulkontext .....	46
Abbildung 9:	Zentrale und dezentrale Organe einer Hochschule .....	56
Abbildung 10:	Organisationstypologische Perspektive: Basiselemente einer Organisation .....	57
Abbildung 11:	Organisationstypologische Perspektive: Professional Bureaucracy im Hochschulkontext .....	59
Abbildung 12:	90-Grad-Shift einer hierarchiebetonten Organisation .....	64
Abbildung 13:	Prozess- und Projektperspektive im Hochschulkontext .....	66
Abbildung 14:	Integration von Hatch und Cunliffe's Domains (2006) mit Schein's (1985) Modell der Organisationskultur .....	90
Abbildung 15:	Interaktion zwischen Struktur und Operationen im Konfigurationsmodell der Organisationskultur .....	91
Abbildung 16:	Interaktion zwischen Strategie, Struktur und Operationen im Konfigurationsmodell der Organisationskultur .....	92
Abbildung 17:	Interne Organisationsumwelt des Konfigurationsmodells der Organisationskultur .....	95
Abbildung 18:	Konfigurationsmodell der Organisationskultur: Interne und externe Organisationsumwelt .....	97
Abbildung 19:	Häufigkeiten und Rangposition: Zielbekanntheit .....	111
Abbildung 20:	Häufigkeiten und Rangposition: Bedeutung lehrbezogene Ziele .....	112
Abbildung 21:	Häufigkeiten und Rangposition: Bedeutung forschungsbezogene Ziele .....	113
Abbildung 22:	Häufigkeiten und Rangposition: Wettbewerbswahrnehmung .....	114
Abbildung 23:	Häufigkeiten und Rangposition: Zufriedenheit .....	114
Abbildung 24:	Häufigkeiten und Rangposition: Verbundenheit mit der Hochschule .....	115
Abbildung 25:	Lage und Streuung: Zielbekanntheit .....	126
Abbildung 26:	Lage und Streuung: Bedeutung lehrbezogene Ziele .....	127
Abbildung 27:	Lage und Streuung: Bedeutung forschungsbezogene Ziele .....	128
Abbildung 28:	Lage und Streuung: Wettbewerbswahrnehmung .....	129
Abbildung 29:	Lage und Streuung: Zufriedenheit .....	130
Abbildung 30:	Lage und Streuung: Verbundenheit mit der Hochschule .....	131
Abbildung 31:	Lage und Streuung: Personenorientiert versus Aufgabenorientiert .....	132
Abbildung 32:	Lage und Streuung: Prozessorientiert versus Ergebnisorientiert .....	133
Abbildung 33:	Lage und Streuung: Offenes System versus Geschlossenes System .....	135
Abbildung 34:	Interpretationsbeispiel Korrelationen .....	136

## II Abbildungsverzeichnis

---

Abbildung 35: Perzeptionen der neuen Organisationskultur-Dimension: „Vorgabenorientierung vs. Partizipative Zielformulierung“ .....	149
Abbildung 36: Perzeptionen der neuen Organisationskultur-Dimension: „Offenes System vs. Geschlossenes System“ .....	151
Abbildung 37: Perzeptionen der neuen Organisationskultur-Dimension: „Starke vs. Schwache Erfolgsorientierung“ .....	153
Abbildung 38: Perzeptionen der neuen Organisationskultur-Dimension: „Starke vs. Schwache Umfeldorientierung“ .....	154
Abbildung 39: Perzeptionen des neuen Faktors: Commitment .....	161
Abbildung 40: Perzeptionen des neuen Faktors: Bedeutung fachliche Kompetenzen .....	162
Abbildung 41: Perzeptionen des neuen Faktors: Bedeutung überfachliche Kompetenzen .....	163
Abbildung 42: Perzeptionen des neuen Faktors: Zielbewusstsein.....	164
Abbildung 43: Perzeptionen des neuen Faktors: Wettbewerbssensibilität .....	165
Abbildung 44: Perzeptionen des neuen Faktors: Transparenz Studienangebot.....	166
Abbildung 45: Lage und Streuung: Partizipative Zusammenarbeit .....	173
Abbildung 46: Lage und Streuung: Commitment .....	175
Abbildung 47: Lage und Streuung: Bedeutung fachliche Kompetenzen .....	176
Abbildung 48: Lage und Streuung: Bedeutung überfachliche Kompetenzen .....	177
Abbildung 49: Lage und Streuung: Zielbewusstsein.....	178
Abbildung 50: Lage und Streuung: Wettbewerbssensibilität .....	179
Abbildung 51: Lage und Streuung: Starke versus Schwache Erfolgsorientierung.....	180
Abbildung 52: Lage und Streuung: Transparenz Studienangebot .....	181
Abbildung 53: Screeplot der neuen Organisationskultur-Faktoren nach Faktoranalyse .....	221
Abbildung 54: Screeplot der neuen Ziele-Faktoren nach Faktoranalyse.....	226
Abbildung 55: Screeplot der neuen Faktoren nach Faktoranalyse: Alle Items .....	230

### III Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	Nationale Werte: Ausgewählte Nationen im Vergleich .....	15
Tabelle 2:	Dimension: Prozessorientiert versus Ergebnisorientiert.....	16
Tabelle 3:	Dimension: Personenorientiert versus Aufgabenorientiert.....	17
Tabelle 4:	Dimension: Organisationsgebunden versus Tätigkeitsgebunden .....	17
Tabelle 5:	Dimension: Offenes System versus Geschlossenes System.....	18
Tabelle 6:	Dimension: Schwache Kontrolle versus Starke Kontrolle .....	19
Tabelle 7:	Dimension: Normativ versus Pragmatisch .....	19
Tabelle 8:	Ziele für die Hochschule: „Die zehn Disziplinen“ .....	38
Tabelle 9:	Itembeispiel „Prozessorientiert versus Ergebnisorientiert“ .....	106
Tabelle 10:	Anzahl der berücksichtigten und nicht berücksichtigten Zielvorschläge aus den Interviews ....	110
Tabelle 11:	Datenerhebungsformen .....	119
Tabelle 12:	Rücklauf der Befragung .....	123
Tabelle 13:	Reliabilitätsanalyse nach Cronbach´s Alpha .....	124
Tabelle 14:	Nicht bestätigte Hypothesen.....	124
Tabelle 15:	Effektstärken: Zielbekanntheit .....	125
Tabelle 16:	Effektstärken: Bedeutung lehrbezogene Ziele.....	126
Tabelle 17:	Effektstärken: Bedeutung forschungsbezogene Ziele .....	127
Tabelle 18:	Effektstärken: Wettbewerbswahrnehmung .....	128
Tabelle 19:	Effektstärken: Zufriedenheit .....	129
Tabelle 20:	Effektstärken: Verbundenheit mit der Hochschule .....	130
Tabelle 21:	Effektstärken: Personenorientiert versus Aufgabenorientiert.....	131
Tabelle 22:	Effektstärken: Prozessorientiert versus Ergebnisorientiert.....	133
Tabelle 23:	Effektstärken: Offenes System versus Geschlossenes System.....	134
Tabelle 24:	Korrelationen: Analyseebene Organisation.....	136
Tabelle 25:	Personenorientiert versus Aufgabenorientiert und Bedeutung lehr- und forschungsbezogene Ziele .....	138
Tabelle 26:	Prozessorientiert versus Ergebnisorientiert und Bedeutung lehr- und forschungsbezogene Ziele .....	139
Tabelle 27:	Offenes System versus Geschlossenes System und Bedeutung lehr- und forschungsbezogene Ziele .....	139
Tabelle 28:	Korrelationen in der Stakeholdergruppe der Studierenden .....	140
Tabelle 29:	Korrelationen in der Stakeholdergruppe der wissenschaftlichen Mitglieder.....	141
Tabelle 30:	Korrelationen in der Stakeholdergruppe der nichtwissenschaftlichen Mitglieder.....	142
Tabelle 31:	Zusammenfassung der Prüfung von Unterschiedshypothesen .....	144
Tabelle 32:	Zusammenfassung der Prüfung von Zusammenhangshypothesen .....	145
Tabelle 33:	Explorative Faktoranalyse mit 41 Hofstede et al. (1990) Items im Hochschulkontext .....	147
Tabelle 34:	Effektstärken: Vorgabenorientierung versus Partizipative Zielformulierung .....	149

### III Tabellenverzeichnis

---

Tabelle 35:	Effektstärken: Offenes System versus Geschlossenes System .....	151
Tabelle 36:	Effektstärken: Starke versus Schwache Erfolgsorientierung.....	152
Tabelle 37:	Effektstärken: Starke versus Schwache Umfeldorientierung .....	153
Tabelle 38:	Korrelationen der neuen Organisationskultur-Dimensionen mit den Ziele-Konstrukten, Zielbekanntheit, Wettbewerbswahrnehmung, Zufriedenheit, Verbundenheit mit der Hochschule: Studierende.....	154
Tabelle 39:	Korrelationen der neuen Organisationskultur-Dimensionen mit den Ziele-Konstrukten, Zielbekanntheit, Wettbewerbswahrnehmung, Zufriedenheit, Verbundenheit mit der Hochschule: Wissenschaftliche Mitglieder .....	155
Tabelle 40:	Korrelationen der neuen Organisationskultur-Dimensionen mit den Ziele-Konstrukten, Zielbekanntheit, Wettbewerbswahrnehmung, Zufriedenheit, Verbundenheit mit der Hochschule: Nichtwissenschaftliche Mitglieder .....	157
Tabelle 41:	Explorative Faktoranalyse mit 39 Ziele-Items .....	159
Tabelle 42:	Effektstärken: Commitment .....	161
Tabelle 43:	Effektstärken: Bedeutung fachliche Kompetenzen .....	162
Tabelle 44:	Effektstärken: Bedeutung überfachliche Kompetenzen .....	163
Tabelle 45:	Effektstärken: Zielbewusstsein .....	163
Tabelle 46:	Effektstärken: Wettbewerbssensibilität .....	164
Tabelle 47:	Effektstärken: Transparenz Studienangebot.....	165
Tabelle 48:	Korrelationen Organisationskultur-Dimensionen und neue Faktoren: Studierende .....	167
Tabelle 49:	Korrelationen Organisationskultur-Dimensionen und neue Faktoren: Wissenschaftliche Mitglieder.....	168
Tabelle 50:	Korrelationen Organisationskultur-Dimensionen und neue Faktoren: Nichtwissenschaftliche Mitglieder.....	169
Tabelle 51:	Faktoranalyse mit „41 Organisationskultur-Items“ und „39 Ziele-Items“ .....	171
Tabelle 52:	Effektstärken: Partizipative Zusammenarbeit .....	173
Tabelle 53:	Effektstärken: Commitment .....	175
Tabelle 54:	Effektstärken: Bedeutung fachliche Kompetenzen .....	176
Tabelle 55:	Effektstärken: Bedeutung überfachliche Kompetenzen .....	177
Tabelle 56:	Effektstärken: Zielbewusstsein .....	177
Tabelle 57:	Effektstärken: Wettbewerbssensibilität .....	178
Tabelle 58:	Effektstärken: Starke versus Schwache Erfolgsorientierung.....	179
Tabelle 59:	Effektstärken: Transparenz Studienangebot.....	180
Tabelle 60:	Korrelationen der neuen Faktoren auf Basis aller Items: Studierende .....	181
Tabelle 61:	Korrelationen der neuen Faktoren auf Basis aller Items: Wissenschaftliche Mitglieder.....	183
Tabelle 62:	Korrelationen der neuen Faktoren auf Basis aller Items: Nichtwissenschaftliche Mitglieder....	184
Tabelle 63:	Itempol „Organisationsgebunden vs. Tätigkeitsgebunden“ .....	203
Tabelle 64:	Itempol „Personenorientiert versus Aufgabenorientiert“ .....	203
Tabelle 65:	Itempol „Schwache Kontrolle versus Starke Kontrolle“ .....	203
Tabelle 66:	Itempol „Prozessorientiert versus Ergebnisorientiert“ .....	204
Tabelle 67:	Itempol „Offenes System versus Geschlossenes System“ .....	204

### III Tabellenverzeichnis

---

Tabelle 68:	Itempol „Normativ versus Pragmatisch“ .....	205
Tabelle 69:	Zielvorschläge wissenschaftlicher Mitglieder einer deutschen staatlichen Hochschule .....	205
Tabelle 70:	Zielvorschläge Studierender einer deutschen staatlichen Hochschule .....	207
Tabelle 71:	Zielvorschläge nichtwissenschaftlicher Mitglieder einer deutschen staatlichen Hochschule .....	209
Tabelle 72:	Items: Bedeutung lehrbezogene Ziele .....	210
Tabelle 73:	Items: Bedeutung forschungsbezogene Ziele .....	210
Tabelle 74:	Items: Zielbekanntheit.....	210
Tabelle 75:	Items: Wettbewerbswahrnehmung .....	210
Tabelle 76:	Items: Zufriedenheit .....	210
Tabelle 77:	Items: Verbundenheit mit der Hochschule .....	211
Tabelle 78:	Test auf Homogenität der Varianzen: Levene´s Test .....	211
Tabelle 79:	ANOVA .....	211
Tabelle 80:	Prüfung auf Gleichheit der Mittelwerte: Welch-Test .....	212
Tabelle 81:	Kruskal-Wallis-Test .....	212
Tabelle 82:	Deskriptive Statistik: Organisationskultur-Dimensionen .....	212
Tabelle 83:	Deskriptive Statistik: Eigenentwickelte Konstrukte .....	213
Tabelle 84:	Deskriptive Statistik: 41 Organisationskultur-Items .....	213
Tabelle 85:	Deskriptive Statistik: 39 Ziele-Items.....	217
Tabelle 86:	T-Test für unabhängige Stichproben und Gruppenstatistiken .....	220
Tabelle 87:	Statistiken zur explorativen Faktoranalyse: 6 Faktoren und 41 Organisationskultur-Items .....	221
Tabelle 88:	Explorative Faktoranalyse: Organisationskultur-Items .....	223
Tabelle 89:	Deskriptive Statistik: Neue Organisationskultur-Faktoren.....	224
Tabelle 90:	Test auf Homogenität der Varianzen: Neue Organisationskultur-Faktoren .....	224
Tabelle 91:	ANOVA: Neue Organisationskultur-Faktoren.....	224
Tabelle 92:	Kruskal-Wallis-Test: Neue Organisationskultur-Faktoren.....	225
Tabelle 93:	T-Test und Gruppenstatistiken: Neue Organisationskultur-Faktoren.....	225
Tabelle 94:	Statistiken zur explorativen Faktoranalyse: 6 Faktoren und 39 Ziele-Items .....	226
Tabelle 95:	Explorative Faktoranalyse: Ziele-Items .....	227
Tabelle 96:	Deskriptive Statistik: Neue Ziele-Faktoren .....	228
Tabelle 97:	Test auf Homogenität der Varianzen: Neue Ziele-Faktoren.....	228
Tabelle 98:	ANOVA: Neue Ziele-Faktoren .....	228
Tabelle 99:	Kruskal-Wallis-Test: Neue Ziele-Faktoren .....	229
Tabelle 100:	T-Test und Gruppenstatistiken: Neue Ziele-Faktoren .....	229
Tabelle 101:	Statistiken zur explorativen Faktoranalyse: Alle Items .....	230
Tabelle 102:	Explorative Faktoranalyse: Neue Faktoren nach Faktoranalyse mit allen Items.....	232
Tabelle 103:	Deskriptive Statistik: Neue Faktoren nach Faktoranalyse mit allen Items.....	233
Tabelle 104:	Test auf Homogenität der Varianzen: Neue Faktoren nach Faktoranalyse mit allen Items .....	234
Tabelle 105:	ANOVA: Neue Faktoren nach Faktoranalyse mit allen Items .....	234

### III Tabellenverzeichnis

---

Tabelle 106:	Kruskal-Wallis-Test: Neue Faktoren nach Faktoranalyse mit allen Items .....	235
Tabelle 107:	T-Test und Gruppenstatistiken: Neue Faktoren nach Faktoranalyse mit allen Items .....	235
Tabelle 108:	Harman-One-Factor-Test .....	236

### IV Abkürzungsverzeichnis

Abb.	Abbildung
bzw.	beziehungsweise
d	Cohens d
et al.	et alii
HFG	Hochschulfreiheitsgesetz
Jg.	Jahrgang
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development
p	probability
M	Mittelwert
Nr.	Nummer
NWM	nichtwissenschaftliche Mitglieder
r	Pearson's Korrelation
Sd	Standardabweichung
Stud.	Studierende
t	T-Wert des T-Tests für unabhängige Stichproben
Tab.	Tabelle
WM	wissenschaftliche Mitglieder
usw.	und so weiter
vgl.	vergleiche
Vol.	Volume
vs.	versus
z.B.	zum Beispiel



### 1 Einleitung

Hochschulen als wissensgenerierende Organisationen sind in komplexen und dynamischen Umwelten eingebettet, in denen vielfältige institutionelle Akteure mannigfaltige Erwartungen und Vorstellungen an die Hochschulen richten. Durch die zunehmende Bedeutung externer Einflüsse auf die internen Ziele und Strategien, Strukturen und organisationalen Praktiken befinden sich Hochschulen in einem Veränderungsprozess.

Die Hochschulen stehen vor der Herausforderung das Zielsystem, die Organisationsstruktur und die Operationen in Interaktion mit den äußeren Umwelten zu gestalten. Für „Reformer“ ist die rationale Gestaltung auf Basis von Effektivitäts- und Effizienzkriterien ein handlungsleitendes Regulativ. Die Organisationskulturforschung richtet den Fokus auf gemeinsame Werte, Normen und Artefakte, die das Handeln der Organisationsmitglieder determinieren. Die Vernachlässigung dieser Perspektive im Hochschulkontext kann die Fähigkeiten einschränken der Komplexität und Dynamik in den äußeren Umwelten zu begegnen. Die Perspektive der Organisationskultur wird im Hochschulkontext eingenommen, um die Potentiale der wahrgenommenen organisationalen Praktiken in der dynamischen Gestaltung von Zielsystemen, Strukturen und Operationen in der Interaktion zu den äußeren Umwelten aus der Perspektive von heterogenen Stakeholdergruppen aufzuzeigen. Diese Wahrnehmungen können unterschiedlich sein. Eine Vernachlässigung dieser kulturellen Unterschiede kann die Integrationen divergierender Stakeholdergruppen verhindern. Der Umgang mit der kulturellen Vielfalt und unterschiedlichen intellektuellen Grundhaltungen in deutschen Hochschulen kann von hoher Bedeutung sein für die Sicherung der Legitimität und des Ressourcenzuflusses. In dieser Dissertation wird eine holistische Perspektive der Organisationskultur zugrunde gelegt.

Die Ziele einer Hochschule beschreiben einen angestrebten zukünftigen Zustand und spiegeln die Dinge, wie sie sein sollten. Das Zielsystem einer Hochschule entsteht durch die Aushandlungen zwischen Koalitionspartnern, die individuelle oder gruppenbezogene Zielvorstellungen und Präferenzordnungen aufweisen, jedoch über ungleiche Möglichkeiten zur Einflussnahme verfügen. In diesem Prozess werden die „Ziele für die Organisation“ formuliert. Erst durch ihre Autorisierung und Festlegung durch ein legitimierendes Kernorgan werden sie zu „Zielen der Organisation“, jedoch bleiben Gruppen- und Individualziele weiterhin als informelle Ziele wirksam (Heinen, 1977: 102). Das formale Zielsystem stellt die nach außen bekundete, vertretene Ausrichtung auf einen Zustand in der Zukunft dar.

Die Synthese der Organisationskulturforschung und Zielforschung unter Berücksichtigung externer Umwelten erlaubt eine tiefergehende Analyse der dynamischen Ausrichtung auf die Herausforderungen in komplexen und dynamischen Umwelten.

Diese Dissertation entstand in einem Zeitraum, in dem deutschen Hochschulen das Recht zur Erhebung von Studiengebühren seitens des Staates eingeräumt wurde. In dieser Arbeit wird explizit eine deutsche staatliche Hochschule in Nordrhein-Westfalen untersucht. Dieser „Einzelfall“ kann nur als Illustration der „Problemsituation“ dienen, denn im Wintersemester 2010 waren insgesamt 2.217.294 (Statistisches Bundesamt, 2011a) Studierende in 416 deutschen Hochschulen (106 Universitäten, 6 Pädagogische Hochschulen, 16 Theologische Hochschulen, 51 Kunsthochschulen und 207 Fachhochschulen, 29 Verwaltungshochschulen) eingeschrieben (Statistisches Bundesamt, 2011b). Die Personalgruppe des hauptberuflichen wissenschaftlichen und künstlerischen Personals betrug im Betrachtungsjahr 210.594 Personen und die Gruppe des hauptberuflichen Verwaltungs-, technischen und sonstigen Personals umfasste 273.605 Personen.

### 1.1 Ausgangssituation und Motivation des Erkenntnisinteresses

Im Zuge der Hochschulreform, durch die Novellierung des deutschen Hochschulrahmengesetzes und der Einführung des Bologna-Prozesses mit den Bestrebungen einen europäischen Hochschulraum zu schaffen (Europäische Union, 2010), finden fundamentale Eingriffe in das Hochschulwesen statt. Zu den formalen Hauptzielen zählen u.a. die Implementierung von gestuften Hochschulabschlüssen (Bachelor- und Masterabschlüsse), die Vergleichbarkeit und Kompatibilität der Hochschulabschlüsse, die Mobilität von Studierenden, wissenschaftlichen und nichtwissenschaftlichen Mitgliedern sowie die Entwicklung marktfähiger Leistungen zur Steigerung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit des europäischen Hochschulsystems (European Ministers of Education, 1999-2009). In der Terminologie des Marketing Management finden diese Entwicklungen auf dem tertiären Bildungsmarkt statt, auf dem sich die Hochschule als Wettbewerber um Studierende positioniert. In Deutschland wurden die Studienplätze bis zum Wintersemester 2005/2006 staatlich durch die „zentrale Vergabestelle für Studienplätze“ an die Studierenden vergeben. Seit der Novellierung des Hochschulrahmengesetzes können die zulassungsbeschränkten Studienplätze zu 60% nach eigenen Kriterien (Hochschulrektorenkonferenz, 2006), wie hochschulindividuelle Auswahlverfahren, durch die Hochschulen selbst vergeben werden (20% der Plätze werden an die Abiturbesten und 20% nach Wartezeit vergeben).

Die steigende volkswirtschaftliche Bedeutung und die gesellschaftliche Relevanz von Wissen ist ein weiterer wichtiger Indikator des Wandels. Bedingt durch den volkswirtschaftlichen Strukturwandel gewinnt der Dienstleistungssektor eine zunehmende Bedeutung gegenüber der Produktionsindustrie. Das generierte Wissen in Hochschulen hat eine hohe Relevanz in forschungs- und wissensintensiven Branchen, wie der High Tech Industrie (z.B. Pharma, Chemie, Maschinenbau), technologieorientierte Dienste (z.B. Software Beratung, Medientechnik) und wissensintensive Dienste (Unternehmensberatungen, Unterricht, Gesundheitsdienste) (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2002). Die Hochschulen stehen seit jeher im Wettbewerb um wissenschaftliche Mitglieder, um wissenschaftliche Erkenntnisse und Publikationen, jedoch hat sich der „Wissensmarkt“ (Hansen, 1999; Müller-Böling, 2007) durch die zunehmende Ökonomisierung der Wissenschaft gewandelt (Slaughter & Leslie, 1997; Slaughter & Rhoades, 2004).

Historisch betrachtet spielte der Wettbewerb um finanzielle Ressourcen auf den Märkten der Hochschule kaum eine Rolle. Die Finanzmittel zur Erbringung der Leistungen wurden durch den Staat inputorientiert bereitgestellt, die Mittelverwendung durch diesen kontrolliert und mit dem „kameralistischen Haushaltssystem“ administriert. Zur Zeit werden die Finanzmittel outputorientiert in Form von pauschalen Geldzuweisungen (Ziegele, 2008) ergebnisorientiert zugewiesen und mit dem „Globalhaushalt“ weitgehend autonom durch die Hochschulen mit den Instrumenten des New Public Management verwaltet und die Entscheidungen über die Mittelverwendung kontrolliert. Das Budget wird auf Basis von Zielverhandlungen zwischen Staat und Hochschule bereitgestellt auf Basis von Bewertungen der qualitativ und quantitativ erbrachten Leistungen (z.B. Anzahl Absolventen). Zur Diversifizierung der Finanzierungsbasis sind Hochschulen aufgefordert, kontinuierlich Drittmittel zu akquirieren (z.B. Fördermittel durch Auftragsforschung, Sponsoring). Damit stehen sie im Wettbewerb mit anderen Hochschulen um finanzielle Ressourcen.

Auf der Grundlage des Studienbeitrags- und Hochschulabgabengesetzes wurde es den Hochschulen in Deutschland erstmals im Wintersemester 2006/2007 ermöglicht, Studienbeiträge bis zu 500,00 Euro für Lehrleistungen in grundständigen Studiengängen zu erheben. Von dieser Ermächtigung hat auch die in dieser Arbeit untersuchte Hochschule Gebrauch gemacht.

Durch die Finanzierungsbeiträge waren die Hochschulen aufgefordert, die partizipative Mitbestimmung der Studierenden in Gestaltungsfragen der Mittelzuweisung zu verankern. Mit Wirkung zum Wintersemester 2011/2012 wurde die Erhebung der Studierendengebühren auf der Grundlage des „Gesetzes zur Verbesserung von Chancengleichheit beim Hochschulzugang in Nordrhein Westfalen“ wieder abgeschafft. Die Einnahmenseinlöse werden durch das „Gesetz zur Verbesserung der Qualität in Lehre und Studium“ mit einem jährlichen Gesamtbetrag des bisherigen Studiengebührenaufkommens von 249 Mio. Euro als Verbesserung der Qualität der Lehre und Studienbedingungen kompensiert und verteilt. Maßstab für die Verteilung ist die Anzahl Studierender. Über die Mittelverwendungen entscheiden die Hochschulen selbst. Gremien, die bis zu 50% mit Studierenden besetzt werden, entscheiden partizipativ mit über die Verwendung der Gelder (Ministerium für Innovation, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2012).

Die rechtlichen, ökonomischen, forschungs- und bildungspolitischen Veränderungen führen zu formalen Veränderungen auf der organisationalen Ebene. Durch die Etablierung neuer Steuerungsinstanzen (z.B. Hochschulrat, Senat) und neuer Abteilungen (z.B. Marketing- und Controllingabteilungen) passen sich die Hochschulen formal an die Veränderungen an und bringen diese über die organisationalen Praktiken in Interaktion mit verschiedenen Umwelten zum Ausdruck.

Die strategische Zielsetzung gewinnt zunehmend an Bedeutung, indem Hochschulen aufgefordert sind eigene Entwicklungsziele zu setzen, zielorientierte Strategien daraus abzuleiten und diese durch die Operationalisierung der Ziele umzusetzen, um sich mit einer eigenen Richtungswahl und Zweckmäßigkeit in der Profilierung den Herausforderungen des Wandels zu stellen. Hochschulen sind in unterschiedlichen Umwelten eingebettet, in denen sie mit multiplen Stakeholdergruppen interagieren. Diese projizieren unterschiedliche, teils widersprüchliche Zielvorstellungen in die Hochschule, was die Ableitung strategischer Entwicklungsziele nicht begünstigt. Die Identifizierung relevanter Stakeholdergruppen in den aufgabenbezogenen und legitimierenden Umwelten und fokussierter Interaktionsbeziehungen sind von zentraler Bedeutung zur Sicherstellung kritischer Ressourcen und für die Legitimität der Ziele.

Die formulierten Ziele für die Hochschulen offenbaren sich durch die organisationalen Strukturen und Operationen, als sichtbare Oberflächenphänomene der Organisationskultur, die durch die Stakeholdergruppen wahrgenommen werden. Diese Wahrnehmung entsteht durch individuelle kognitive Prozesse über die Organisation. Die durch die Wahrnehmung entstandenen Bilder werden durch einen fortwährenden Interaktionsprozess zwischen den Stakeholdern in eine gemeinsame kollektive Wahrnehmung der Organisation zusammengeführt und kontinuierlich mit der Realität abgeglichen. Die beschriebenen Veränderungen in der Hochschullandschaft werden durch die Ziele als Reaktion auf der formalen Ebene als vertretenes Handlungsregulativ wiedergespiegelt.

Die durch die Stakeholdergruppen wahrgenommene Organisationskultur hat möglicherweise einen Einfluss auf die Gestalt des Zielsystems einer Hochschule und umgekehrt. Vermutlich projizieren heterogene Stakeholdergruppen mit einem unterschiedlichen Partizipationsausmaß unterschiedliche Ziele in die Hochschule. Die organisationskulturelle Perspektive im Hochschulumfeld und anderen wissensgenerierenden Institutionen, insbesondere im Zusammenhang mit Zielbildungsprozessen und Strategieformationen, wird in der Forschungsliteratur weitestgehend vernachlässigt. Zwar wird diesen Themen eine zunehmende Aufmerksamkeit gewidmet (Becher, 1981; Clark, 1983; Harman 1989; Hanft, 2000; Müller-Böling, 2007; Pellet, 2000; Sporn, 1992), jedoch mangelt es an empirisch fundierten Arbeiten. Zudem existie-

ren kaum Modelle, die eine ganzheitliche Perspektive unter Berücksichtigung von externen Umwelten zugrunde legen. Oftmals adressiert die Forschung nur ein Segment des Feldes und nicht das Ganze. Auffällig bei der Literaturrecherche im Hochschulkontext war, dass „Strategien“ und „Organisationskultur“ kaum in den zugrundegelegten deutschsprachigen Fachzeitschriften „Die Hochschule“, „DUZ Deutsche Universitätszeitung“ und „Hochschulwesen“ beleuchtet werden, im Gegensatz zu den Fachzeitschriften im angelsächsischen Raum „Journal of Higher Education“, „Higher Education“ und „Higher Education Quarterly“. Die beherrschende Debatte in den deutschsprachigen Fachzeitschriften wird weitgehend durch Themen der „Hochschulreform“ geprägt. Zur Schließung dieser Forschungslücke soll die vorliegende Dissertation beitragen, in dem eine ganzheitliche Perspektive der Organisationskulturforschung im Hochschulkontext zugrundegelegt wird.

### 1.2 Problemstellung und Forschungsziel

Im Hinblick auf die beschriebenen rechtlichen, forschungs- und bildungspolitischen sowie ökonomischen Veränderungen werden vielfältige formale Ziele von heterogenen Stakeholdergruppen für die Hochschule formuliert, die komplexe und dynamische Interaktionsbeziehungen zwischen Hochschulen und ihren Stakeholdergruppen in internen und externen Umwelten zur Folge haben und die Entwicklungsfähigkeit begünstigen oder gefährden können. Die Berücksichtigung der Organisationskultur in der Artikulation von Zielen ist unabdingbar. Wenn die formalen Ziele auf der organisationalen Ebene nicht den Zielvorstellungen der Stakeholdergruppen entsprechen, weil sie nicht im Einklang mit ihrer organisationskulturellen Perzeption stehen, dann entkoppeln sich die tatsächlichen organisationalen Praktiken möglicherweise von den formal bekundeten Zielen.

In dieser Dissertation ist es von zentralem Erkenntnisinteresse, die formalen meist unter Rationalitätskriterien formulierten Ziele in Interaktion zu den wahrgenommenen organisationalen Praktiken auf einer subkulturellen Analyseebene (Hofstede et al., 1990; Hofstede, 1995; Hofstede, 1998) in einer deutschen staatlichen Hochschule empirisch zu untersuchen und konzeptionell in ein ganzheitliches Modell der Organisationskultur mit expliziter Berücksichtigung der Umwelten zu positionieren.

Die Hochschule interagiert mit multiplen und heterogenen Akteuren in den internen und externen Umwelten und ist mit differenzierten Erwartungen und Vorstellungen über die Ziele, die eine Hochschule verfolgen sollte, konfrontiert. Die Generierung eines Zielsystems setzt eine kontinuierliche Diagnose der gegenwärtigen Zielvorstellungen und die Identifikation zukünftiger Erwartungen voraus. Für die Untersuchung dieser Ziele ist es zunächst erforderlich, die Identifikation von Stakeholdern einer Hochschule vorzunehmen, um dann eine Auswahl relevanter Stakeholdergruppen, die in einer Interaktionsbeziehung mit der Hochschule stehen, abzuleiten (Freeman, 1984; Mitchell et al., 1997; Jones et al., 2007). Es wird angenommen, dass sich die relevanten Stakeholdergruppen durch subkulturelle Merkmale abgrenzen lassen, jedoch innerhalb der Gruppe gemeinsame Vorstellungen über die Ziele der Hochschule und Perzeptionen organisationaler Praktiken aufweisen (Hofstede et al., 1990; Hofstede, 1998). Vermutlich nehmen die heterogenen Subkulturen die Hochschule unterschiedlich wahr und messen diesen Zielen unterschiedliche Bedeutungen bei. Es wird angenommen, dass den verfolgten Zielen der Stakeholdergruppen in den Interaktionsbeziehungen mit der Hochschule die Perzeption der Organisationskultur, d.h. die Wirklichkeitswahrnehmung in einem bestimmten sozialen Kontext zugrundeliegt und diese durch die nationale Kultur überlagert wird (Sagiv & Schwartz, 2007). Diese Vorstellungen von den Zielen können sich über die organisationalen Strukturen entfalten und zu bestimmten Handlungstypen führen, die mit den externen Umwelten in direkter Interaktion stehen (Dauber et al., 2012). Die Akteure in

den externen Umwelten haben eine Bedeutung für das formale Zielsystem einer Hochschule (Meyer & Rowan, 1978; DiMaggio & Powell, 1983; Donnelly-Cox & O'Regan, 1999; Müller-Böling, 2007). Die Definition der externen Umwelten hängt u.a. davon ab, wie die Institution ihre Grenzen definiert. Eine umfassende Bestimmung der Vorstellungen und Erwartungen an die zu verfolgenden Ziele ist schwer möglich, da sich diese Stakeholdergruppen im Umfeld der Hochschule nicht umfassend bestimmen und abgrenzen lassen und lediglich erahnt werden können.

Im Hinblick auf die Ausgangssituation und dem Erkenntnisinteresse können die folgenden Forschungsfragen abgeleitet werden:

- 1.) Welche langfristigen Ziele sollte eine Hochschule aus der Perspektive heterogener institutioneller Stakeholdergruppen in einer deutschen staatlichen Hochschule verfolgen?
- 2.) Wie hoch ist der Grad der Bedeutung für diese Ziele?

Basierend auf der Annahme, dass die Ziele über die organisationalen Strukturen und Operationen operationalisiert werden, kann gefolgert werden, dass unterschiedliche Personengruppen in einer Hochschule Perzeptionsdifferenzen organisationaler Praktiken aufweisen. Diese Wahrnehmungsunterschiede haben eine Bedeutung für die organisationalen Verhaltensweisen. Es wird angenommen, dass die relevanten Stakeholdergruppen jeweils eine gemeinsame Auffassung organisationaler Praktiken haben, die sich in einem organisationalen Verhalten offenbaren und sich dadurch von anderen Stakeholdergruppen abgrenzen lassen. Daraus leitet sich die folgende Teilfrage ab:

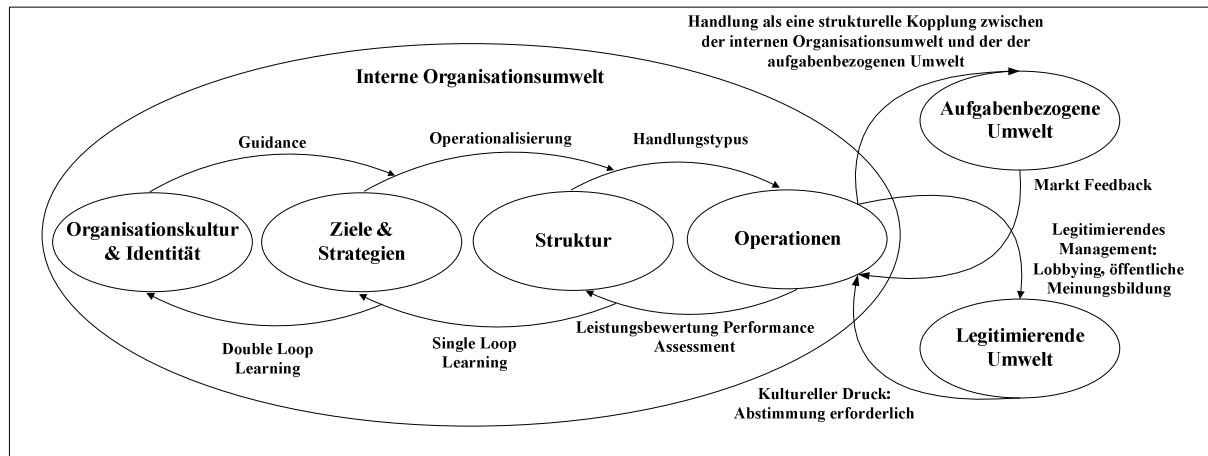
- 3.) Wie nehmen unterschiedliche institutionelle Stakeholdergruppen die organisationalen Praktiken in einer deutschen staatlichen Hochschule wahr?

Die Perzeptionen der organisationalen Praktiken durch heterogene Stakeholdergruppen haben möglicherweise Einfluss auf die Gestalt des Zielsystems und somit auch auf die Operationalisierung der strategischen Entwicklungsziele einer Hochschule und umgekehrt. Es wird angenommen, dass die wahrgenommene Organisationskultur das leitende Handlungsregulativ ist und nicht die unter Rationalitätskriterien formulierten formalen Ziele der Hochschule. In der Annahme, dass die verfolgten Ziele der Stakeholdergruppen durch die Perzeptionen der Stakeholdergruppen determiniert sind, wird die folgende Forschungsfrage abgeleitet:

- 4.) Gibt es Zusammenhänge zwischen der Perzeption der Organisationskultur und den Zielen für die Hochschule?

In dieser Dissertation wird ein ganzheitlicher Ansatz der Organisationskultur zur Beantwortung der Forschungsfragen zugrunde gelegt. Als geeigneter konzeptioneller Bezugsrahmen wird das Konfigurationsmodell der Organisationskultur (Dauber, Fink & Yolles, 2012) erachtet (Abb. 1).

**Abbildung 1: Konfigurationsmodell der Organisationskultur**



(Quelle: In Anlehnung an Dauber, Fink & Yolles, 2012: 11)

Das Forschungsziel in dieser Dissertation ist es, einen Beitrag zur Organisationskultur- und Zielforschung im Hochschulkontext zu leisten, in dem die strategischen Entwicklungsziele für die Organisation aus der Perspektive relevanter Stakeholdergruppen erforscht (Mertens, 2010) und in Bezug zu den Perzeptionen organisationaler Praktiken (Hofstede et al., 1990; Hofstede, 1998) gesetzt und in einen übergeordneten Rahmen dem Konfigurationsmodell der Organisationskultur positioniert werden (Dauber, Fink & Yolles, 2012), in der Annahme, dass heterogene Stakeholder-Subkulturen eine eigene identitätsstiftende Zielvorstellung haben. Mit den wissenschaftlichen Erkenntnissen wird auch ein Beitrag für die Hochschulpraxis beabsichtigt, indem Erkenntnisse für das strategische Management von Hochschulen im Umgang mit Zielvorstellungen heterogener Stakeholder-Subkulturen abgeleitet werden.

Die Zugrundelegung der organisationskulturellen Perspektive soll die Organisationsmitglieder einer Hochschule in die Lage versetzen, organisationskulturellen Phänomenen als wesentliche Determinante in strategischen Zielbildungsprozessen mehr Aufmerksamkeit zu widmen. Für die Integration von kultureller Diversität können Erkenntnisse über Perzeptionen von organisationalen Subkulturen im Umgang und der Handhabung mit diversifizierten Interessensgefügen, unterschiedlichen intellektuellen Grundhaltungen und Konflikten zwischen den Subkulturen einer Hochschule aufschlussreich sein. Der Einfluss externer Akteure auf die Ziele einer Hochschule ist von zentraler Bedeutung für den Ressourcenzufluss und den Fortbestand der Organisation.

### 1.3 Aufbau der Forschungsarbeit

Diese Dissertation gliedert sich analog - den Forschungsfragen folgend - zu den relevanten organisationstheoretischen und organisationskulturellen Basistheorien des Konfigurationsmodells der Organisationskultur, das als Bezugsrahmen zur Positionierung der Dissertation zugrundegelegt wird (Dauber, Fink & Yolles, 2012). Mit diesem Modell können dynamische Verbindungen zwischen den Modellelementen Organisationskultur und Identität, Strategie, Struktur und Operationen (interne Organisationsumwelt) und den aufgabenbezogenen Umwelten und legitimierende (externe Umwelten) untersucht werden.

In Kapitel 2 wird ein Überblick über die relevante Forschungsliteratur der Organisationskulturforschung präsentiert und die relevanten Basistheorien identifiziert, um die Forschungsarbeit in den Bezugsrahmen des Konfigurationsmodells der Organisationskultur (Dauber, Fink & Yolles, 2012) im Hochschulkontext zu positionieren. Die theoretische Beschreibung und

Erklärung der Manifestationsebenen der Organisationskultur sowie die Unterscheidung zwischen nationalen Werten und organisationalen Praktiken sind für die erkenntnistheoretische Einordnung der Dissertation von besonderer Relevanz. Von zentraler Bedeutung zur Beantwortung der Forschungsfragen ist die Identifikation und Ableitung institutioneller Stakeholder-Subkulturen.

Kapitel 3 befasst sich mit der Entwicklung eines strategischen Zielsystems im Hochschulkontext. Zunächst werden die für diese Arbeit relevanten Theorien der Zielforschung präsentiert und anschließend die Besonderheiten im Hochschulkontext erarbeitet. Die Bedeutung der hochschulspezifischen Merkmale des Zielbildungsprozesses und der an ihr beteiligten Akteure für die Ableitung eines strategischen Zielsystems werden im Hinblick auf die organisationalen Praktiken, den phänomenologischen Elementen des Konfigurationsmodells der Organisationskultur erarbeitet.

Kapitel 4 beleuchtet die Organisationsstrukturen als sichtbare Oberflächenphänomene der Organisationskultur, mit dem Ziel die charakteristischen Merkmale der Hochschule zu erfassen. Die spezifischen Besonderheiten der Hochschulstrukturen werden aus den Perspektiven der „Professional Bureaucracy“, der lose gekoppelten Systeme und aus der Prozess- und Projektperspektive beleuchtet.

Kapitel 5 befasst sich mit den zentralen Aufgaben und Leistungsprozessen von Hochschulen, die durch unterschiedliche institutionelle Mitgliedergruppen wahrgenommen werden. Auf der Modellebene repräsentieren sie die Operationalisierung der strategischen Entwicklungsziele, die sich über die organisationalen Strukturen entfalten. Über das Modellelement der Operationalisierung wird die Relation zwischen interner Organisationsumwelt und externen Umwelten hergestellt.

Kapitel 6 beschreibt eine organisationstheoretische Auseinandersetzung mit den externen Umwelten mit dem Ziel, die Hochschule als offenes System zu charakterisieren. Um eine Generalisierung des weitgefassten Umweltbegriffs zu vermeiden, werden die relevanten organisationstheoretischen Erkenntnisse zur theoretischen Beschreibung und Erfassung der aufgabenbezogenen Umwelt und der legitimierenden Umwelt zugrundegelegt. Von zentraler Bedeutung für die Ableitung strategischer Entwicklungsziele sind die externen Akteure in den organisationalen Feldern in denen die Hochschule eingebettet ist.

In Kapitel 7 werden die für diese Dissertation auf Basis der breit angelegten Literaturrecherche als relevant erachteten Basistheorien aus den vorherigen Kapiteln zusammengeführt und das Konfigurationsmodell der Organisationskultur im Hochschulkontext als Bezugsrahmen zugrundegelegt und für die eigene Forschung adaptiert.

In Kapitel 8 folgt auf Grundlage der Literaturrecherche der organisationskulturellen Theorien, Theorien der Zielforschung und des strategischen Managements, Organisationstheorien mit dem Schwerpunkt auf Theorien, die eine offene Systemperspektive zugrundelegen, die Ableitung der Hypothesen für diese Arbeit. Die Beantwortung der Forschungsfragen erfolgt mit einem deduktiven Forschungsdesign.

In Kapitel 9 werden das empirisch quantitative Untersuchungsdesign und die verwendeten Methoden vorgestellt. In Kapitel 10 werden die empirischen Forschungsergebnisse präsentiert. In Kapitel 11 erfolgen die Diskussion der Forschungsergebnisse und die Ableitung von Implikationen für die Praxis. In Kapitel 12 werden die Limitationen dieser Forschungsarbeit dargelegt und weiterer Forschungsbedarf für zukünftige Forschungsarbeiten abgeleitet. In Kapitel 13 erfolgt eine Zusammenfassung des Beitrags dieser Dissertation für die Forschung.

### 2 Organisationskultur im Hochschulkontext

Die Organisationskulturforschung überwindet die Dominanz von Effektivitäts- und Effizienzkriterien und damit die an einseitigen Managementperspektiven orientierte Organisationsforschung. In der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Organisationen positioniert sich die Organisationskulturforschung als „weiche“ Disziplin und beleuchtet auch die subjektive Seite von organisationalen Interaktionen. Die Organisationskultur ist ein bedeutendes Regulativ in der Ziel- und Strategiebildung, den Strukturen und Operationen und wird deshalb intensiv thematisiert und in dieser Dissertation als maßgebliche erkenntnisleitende Wissenschaftsdisziplin zugrundegelegt.

Der Kulturbegriff stammt aus der Anthropologie und bezeichnet die besonderen historisch gewachsenen und zu einer komplexen Gestalt geronnenen Merkmale von Volksgruppen, wie Wert- und Denkmuster einschließlich der Symbolsysteme, durch die sie vermittelt werden. Die Organisationsforschung nimmt diesen für Volksgruppen entwickelten Kulturbegriff auf und überträgt ihn auf Organisationen; ausgehend davon, dass jede Organisation für sich eine spezifische Kultur entwickelt und eine eigenständige Kulturgemeinschaft mit eigenen unverwechselbaren Vorstellungs- und Orientierungsmustern darstellt (Schreyögg, 2003: 450). Die Organisationskulturforschung ist ein interdisziplinäres Forschungsfeld. Zu den einzelnen Wissenschaftsdisziplinen zählen die Anthropologie, die Psychologie, die Betriebswirtschaftslehre (Organisationstheorie, Agency Theory, organizational behavior, cross cultural Management, internationales Management) und die Soziologie (Denison & Mishra, 1995). Jede Disziplin stellt unterschiedliche Aspekte in den Fokus der Betrachtung, die jeweils unterschiedliche Kulturdefinitionen hervorgebracht hat. Kroeber und Kluckhohn (1952) identifizieren in ihrem vielfach zitierten Werk „Culture: a critical review of concepts and definitions“ 164 Kulturdefinitionen und bringen selbst eine breit anerkannte Definition hervor: “Culture consists of patterns, explicit and implicit of and for behavior acquired and transmitted by symbols, constituting the distinctive achievement of human groups, including their embodiment in artefacts; the essential core of culture consists of traditional (i.e., historically derived and selected) ideas and especially their attached values; culture systems may, on the one hand, be considered as products of action, on the other, as conditioning elements of future action” (Kroeber & Kluckhohn, 1952: 181).

Der Begriff „Organisationskultur“ wurde erstmalig in der US-amerikanischen wissenschaftlichen Literatur in einem Artikel der Fachzeitschrift *Administrative Science Quarterly* durch Pettigrew im Jahre 1979 erwähnt und hielt Einzug in die Management Literatur. Bereits in früheren Jahren können vereinzelt organisationskulturelle Forschungsansätze (Kroeber & Kluckhohn, 1952) identifiziert werden, jedoch seit den späten 1970'ger Jahren gibt es eine intensive wissenschaftliche Auseinandersetzung (Deal & Kennedy, 1982; Ouchi, 1981; Pascale & Athos, 1981; Hofstede, 1980; Peters & Watermann, 1982; Schein, 1985), welche mit dem zunehmenden Erfolg japanischer gegenüber US-amerikanischen Unternehmen erklärt werden kann.

Die Kultur manifestiert sich auf Tiefenebenen. Werte, Normen und Einstellungen werden als tiefgehende, invisible und schwer erfassbare Manifestationsart (Hofstede, 1980; Hofstede, 2001; Schein, 1985; Denison & Mishra, 1995) und Praktiken als visible Oberflächenphänomene einer Kultur verstanden (Schein, 1985; Cooke & Laferty, 1989; Hofstede et al., 1990; Hatch, 1993), wie verhaltensbeeinflussende Symbole (Peters, 1978; Dandridge, Mitroff & Joyce, 1980; Pondy, 1978; Hatch, 1993; Trice & Beyer, 1993), Strukturen und Artefakte (Schein, 1985). Die Unterscheidung der Organisationskultur nach Tiefenebenen geht auf Osgood (1951) zurück. Die Ebene der „Perceptas“ lässt sich empirisch beobachten, wie die or-



organisationalen Verhaltensweisen (z.B. bestimmte Rituale, Zeremonien), die Kommunikationsart (z.B. formal oder informell), Symbole (z.B. Architektur, Kleidung, Abzeichen). Die Ebene der „Conceptas“ hingegen ist die tiefergehende Manifestation der Kultur und umfasst die gemeinsam Grundüberzeugungen, Werte und Normen der Organisationsmitglieder. Ohne diese Kenntnisse kann die Ebene der „Perceptas“ nicht interpretiert werden (Mayrhofer & Meier, 2004). Diese in der Organisationskulturforschung hilfreichen Unterscheidungen berücksichtigen jedoch nicht die Interaktionen dieser Ebenen. Auch bleibt offen, welche Bedeutung äußere Einflüsse auf die Differenzierungen nehmen.

Die Organisationskulturforschung kann in dimensionale Ansätze (Hofstede, 1980; Hofstede et al., 1990; Hofstede, 1998; House et al., 2004; Sagiv & Schwartz, 2007), in Wechselbeziehung stehende Ansätze (Schein, 1985; Allaire & Firsirotu, 1984; Homburg & Pflesser, 2000; Hatch, 1993) und typologische Ansätze (Cartwright & Cooper, 1993; Cameron & Quinn, 1999, Cameron & Quinn, 2006; DeGraff, & Thakor, 2006) klassifiziert werden (Dauber, Fink & Yolles, 2012). Die Kultur kann mit quantitativen (z.B. Hofstede et al., 1990; O'Reilly & Chatmann, 1991), qualitativen (z.B. Schein, 1985; Martin & Siehl, 1990; Sackmann, 1992) oder mit Mix-Method Methoden (z.B. Dauber, 2011) auf unterschiedlichen Analyseebenen untersucht werden: Nationen, Branchen, Organisationen oder Gruppen (Fink & Mayrhofer, 2009).

Organisationen haben Kulturen, jedoch können auch Organisationsteile einzigartige Kulturmerkmale aufweisen (Sackmann, 1992; Hofstede, 1998; Trice & Beyer, 1984). Subkulturen können auf Ebene der Organisation, der funktionalen Einheiten (z.B. Marketing, Finanzen), den Hierarchieebenen (z.B. Top-Management, Mittleres Management, Arbeiter, Professoren, Assistenz-Professoren, Verwaltungsangestellte) oder einer einzelnen Arbeitsgruppe analysiert werden. Van Maanen und Barley (1985: 35) definieren Subkulturen als: „a subset of an organization's members, who interact regularly with one another, identify themselves as a distinct group within the organization, share a set of problems commonly defined to be the problems of all, and routinely take action on the basis of collective understanding unique to the group“.

Die Kulturanalyse im Hochschulkontext begann in den sechziger Jahren (Clark & Trow, 1966). Jedoch wuchs die Anzahl der Kulturstudien erst in den 1980'er Jahren (Clark, 1983; Allaire & Firsirotu, 1984; Weick, 1985; Denison, 1990). Die Kultur wird innerhalb der Organisation Hochschule durch verschiedene Einflüsse geprägt, wie durch ihre Geschichte und Tradition (Clark, 1970; Clark, 1972), durch ihre Führung und Gründer (Schein, 1983; Schein, 1985, Cameron, Quinn, DeGraff, & Thakor, 2006), Strukturen (Weick, 1976; Harman, 1989; Sporn, 1996), und ihre Subkulturen (Becher, 1981; Becher & Trowler, 2001; Clark & Trow, 1966; Clark, 1972; Cameron & Quinn, 1999; Harman, 1989; Kuh & Whitt, 1988; Tierney, 1988; Van Maanen & Barley, 1985). Die Subkulturen einer Hochschule können nach akademischen, fachdisziplinären Wissenschaftskulturen und institutionellen Subkulturen unterschieden werden (Lee, 2007). In Anlehnung an Clark (1983) betont Harman (1989), dass die akademischen Mitglieder sowohl einer Disziplinen-Kultur und einer Organisation angehören, als auch einer nationalen und internationalen Gemeinschaft der akademischen Berufskultur sowie einem Hochschulsystem.

Mitglieder akademischer Subkulturen teilen eine gemeinsame Grundüberzeugung über Normen, Werte und Handlungsweisen, die sie von anderen Subkulturen unterscheidet: „assumptions about what is to be known and how, assumptions about the tasks to be performed and standards for effective performance, and assumptions about patterns of publication, patterns of professional interaction, and social and political status“ (Kuh & Whitt, 1988: 77). In Anlehnung an Clark (1985), Kuh und Witt (1988) unterscheidet Austin (1990: 62)

disziplinenübergreifende akademische Werte: 1.) Streben nach Entdeckung, Wahrheitssuche, Weitergabe von Wissen, 2.) Autonomie und akademische Freiheit, 3.) Verpflichtung zur intellektuellen Fairness und Ehrlichkeit, 4.) Kollegialität als ideale Interaktion und Entscheidungsprozesse, 4.) Dienst im gesellschaftlichen Auftrag. Durch diese gemeinsamen Werte sind die Mitglieder von akademischen Kulturen weltweit, symbolisch betrachtet, durch ein unsichtbares Band mit anderen Mitgliedern akademischer Kulturen verbunden (Harman, 1989).

Becher (1981), Becher und Trowler (2001) betrachten wissenschaftliche Fachdisziplinen als kulturelle Phänomene, basierend auf der Annahme, dass sich die akademischen Kulturen durch ihre fachdisziplinäre Verankerung unterscheiden lassen. In einer vergleichenden Studie zwischen britischen und amerikanischen Hochschulen wurden unterschiedliche kulturelle Merkmale in den Disziplinen Physik, Soziologie, Geschichte, Biologie, Rechtswissenschaften und Ingenieurwissenschaften identifiziert. Die subkulturellen Merkmale konnten in „harte“ und „weiche“ kognitive Dimensionen unterteilt werden. Becher (1981: 109) definiert fachdisziplinäre Subkulturen als „collections of like-minded people, each with their own codes of conduct, sets of values, and distinctive intellectual tasks“. In einer drei-Nationen Studie untersucht Henkel (2000), wie Reformen und strukturelle Veränderungen die Arbeitswelt, Werte und Identitäten von Hochschulen aus der Perspektive von Akademikern verschiedener Disziplinen beeinflussen. Sporn (1996: 43) argumentiert, dass Hochschulen „Konglomerate“ aus autonomen Subeinheiten seien, die in losen Beziehungen zueinander stehen und eine hohe Spezialisierung in ihren Fachdisziplinen aufweisen. Die fachdisziplinäre Spezialisierung und die Zugehörigkeit zu einer organisationalen Einheit hat eine Bedeutung für die Wahrnehmung und das Verhalten der Organisationsmitglieder. Auch Clark (1987: 2) betont die Kulturunterschiede zwischen den Fachdisziplinen: „The disciplinarians occupy separate cultural houses, publishing in different journals, attending different meetings, and belonging to different networks of colleagues“.

Die Weiterentwicklung von Fachdisziplinen lassen sich zunehmend durch Interdisziplinarität und Multidisziplinarität charakterisieren (Davies & Devlin, 2010: 3-29). Zur Beantwortung wissenschaftlicher Fragestellungen kann die Zusammenarbeit von Wissenschaftlern unterschiedlicher Fachdisziplinen, durch Zugrundelegung fachspezifischer Methoden und Verfahren erforderlich sein: „the emergence of insight and understanding of a problem domain through the integration or deviation of different concepts, methods and epistemologies from different disciplines in a novel way“ (Rogers, Scaife & Rizzo, 2005: 3, zitiert nach Davis & Devlin, 2010). Eine klare Abgrenzung von Fachdisziplinen kann dann nicht eindeutig vorgenommen werden.

Institutionelle Subkulturen können nach Studierenden, wissenschaftlichen Mitgliedern und nichtwissenschaftlichen Mitgliedern unterschieden werden (Kuh & Witt, 1988). Diese Gruppen gehören unterschiedlichen Fachbereichen und Administrationseinheiten an und können als Subkulturen interpretiert werden (Tierney, 1988), die konfliktäre Orientierungen in professionellen Bürokratien aufweisen können (Etzioni, 1964; Mintzberg, 1980). Die wissenschaftlichen Mitglieder teilen Werte und Normen der akademischen und fachdisziplinären Kultur, die sich in spezifischen Verhaltensweisen offenbaren. Die Studierenden sozialisieren sich durch das Studium in der akademischen und fachdisziplinären Kultur. Die nichtwissenschaftlichen Mitarbeiter teilen ebenfalls subkulturelle Werte und Normen, die jedoch auch konträr zu den Mitgliedern der akademischen Kulturen stehen können.

In Anlehnung an Clark (1983) untersucht Harman (1989) „the different cultural worlds of senior members of the academic staff“ und identifiziert Cluster von Subkulturen. Taylor (1999: 77) stimmt mit McNay's (1995) „University culture“ (Collegial, Enterprising,

Bureaucratic, Corporate) darin überein, dass Hochschulen nicht monokulturell seien. Silver (2003) analysiert „kulturelle Realitäten“ in fünf Hochschulen aus der Perspektive von akademischen Mitarbeitern. Er betont die Fragmentierung in Hochschulen als „culture of tolerance of diversity“, „a culture of extreme diversity“, „culture of fragmentation in tension“ (Silver, 2003: 167) und damit die Schwierigkeit, den Ansatz einer homogenen Organisationskultur auf Hochschulen zu übertragen, wie folgt „...than applying it to more ‚closed‘ or ‚total‘ institutions whose population may be relatively more homogeneous“ (Silver, 2003: 166).

Aus den Ausführungen kann gefolgert werden, dass die Hochschule nicht aus einer homogenen Kultur besteht, sondern durch eine subkulturelle Vielfalt charakterisiert werden kann. Die Mitglieder einer Hochschule können zudem mit unterschiedlichen subkulturellen Merkmalen charakterisiert werden. Aus einer differenzierten Perspektive kann die Organisationskultur als "nexus where environmental influences intersect, creating nested, overlapping set of subcultures with a permeable organizational boundary" (Martin, 1992: 114) verstanden werden.

### 2.1 Manifestationsebenen der Kultur

Das in der Forschungsliteratur vielzitierte theoretisch-konzeptionelle Drei-Ebenen-Model der Organisationskultur von Schein (1985) erlaubt eine abstrakte und komplexitätsreduzierende Darstellung von interdependenten Manifestationsebenen der Organisationskultur, die eine systematische Untersuchung von Wirkungszusammenhängen der Ebenen erlaubt. Schein (1985) unterscheidet zwischen invisiblen und visiblen Ebenen der Organisationskultur.

Die Grundannahmen (Basic Assumptions) stellen die invisible Manifestationsebene der Organisationskultur dar. Sie werden als gegeben („taken for granted“) hingenommen und sind demnach tief im Denken und Fühlen der Menschen verwurzelt, das nicht bewusst wahrgenommen wird und schwer veränderbar ist. Es handelt sich hierbei um Annahmen über die Beziehungen zur Umwelt, über Zeit und Raum, Vorstellungen über die Wirklichkeit sowie menschliches Handeln und Beziehungen (z.B. Verständnis über Forschung und Lehre). Die Ebene der Grundannahmen stellt die Basis für die Ebene der Werte und Artefakte dar (Schein, 1985: 14).

Die Ebene der deklarierten Werte (espoused Values) spiegelt die Dinge wie sie sein sollten (should be). Auf dieser Ebene sind die Wertevorstellungen und Verhaltensstandards verankert, die durch die Organisationsmitglieder mehr oder weniger geteilt werden, wie z.B. Ziele und Strategien. Durch die kognitive Transformation können als gültig reflektierte Werte (jene Werte, die sich zur Problemlösung bewährt haben) in Grundannahmen umgewandelt werden und sich auf der Ebene der Artefakte offenbaren (Schein, 1985: 15-16)

Die Ebene der Artefakte und Kreationen (Artifacts and Creations) erfasst alle sichtbaren Phänomene der Organisationskultur, wie z.B. das sichtbare Verhalten der Organisationsmitglieder, Gebäude, Kleidung und Büroeinrichtungen. Die alleinige Betrachtung der Artefakte lässt keine Rückschlüsse auf die Organisationskultur zu, da sie den subjektiven Interpretationen des Einzelnen unterliegen (Schein, 1985: 14).

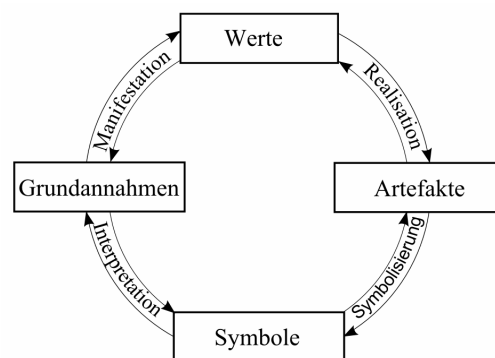
Der Kulturbegriff wird als „pattern of shared basic assumptions that was learned by a group as it solved its problems of external adaption and internal integration, that has worked well enough to be considered valid and, therefore to be taught to new members as the correct way to perceive, think, and feel in relations to those problems“ (Schein, 1985: 9).

Aus der Kritik an der kausalen Argumentation von der untersten zur obersten Manifestationsebene, der Trivialität (Trice & Beyer, 1993) und der zu geringen Betonung der obersten Ebe-

ne der Symbole als sinnstiftendes Element (Trice & Beyer, 1993; Hatch, 1993; Denison, 2001) wurde das Drei-Ebenen-Modell weiterentwickelt.

Scheins Drei-Ebenen Modell wurde von Hatch (1993) durch die Einführung einer vierten Kulturebene „Symbols“ und durch die Verknüpfung der Ebenen durch „Processes“ zu einem Modell der kulturellen Dynamik weiterentwickelt. Während Schein (1985) die Manifestationsebenen der Organisationskultur in den Mittelpunkt der Betrachtung stellt und die Offenbarung der „basic assumptions“ in den Werten und Artefakten hinterfragt und somit eine eher statische Perspektive einnimmt, fokussiert Hatch die Beziehungen zwischen den Kulturebenen, die als Prozesse beschrieben werden. Die Kulturebenen spielen eine eher untergeordnete Rolle. Die dynamische Perspektive fragt, wie sich die Organisationskultur durch die verschiedenen Ebenen und deren verbindenden Prozesse konstituiert (Hatch, 1993: 660).

**Abbildung 2: Modell der kulturellen Dynamik**



(Quelle: in Anlehnung an Hatch, 1993: 660, Übersetzung durch die Autorin)

Durch den Prozess der Manifestation werden die Grundannahmen in die Kulturebene der deklarierten Werte transferiert. Die spezifizierten Werte „produzieren“ Artefakte durch den Prozess der Realisation. Die Werte und Grundannahmen kommen durch die Artefakte zum Ausdruck und bringen durch den Prozess der Symbolisierung kontextspezifische Symbole hervor. Durch den Prozess der Interpretation nehmen sie wiederum Einfluss auf die Grundannahmen.

Durch die Prozesse der Manifestation und Realisation kann eine aktive Gestaltung der Organisationskultur verstanden werden. Durch die Prozesse der Symbolisierung und Interpretation kann die reflexive Veränderung der Organisationskultur verstanden werden (Hatch, 1993: 684f.). Der vorwärtsgerichtete Pfeil stellt die zukunftsgerichtete Erzeugung von Wirklichkeitskonstruktion dar, insbesondere die Erzeugung von Artefakten, der entgegengesetzte Pfeil stellt die historische Perspektive dar, in der die Organisationsmitglieder den Sinn aus den Artefakten ableiten. Diese Kreisläufe bewegen sich simultan zwischen den Kulturebenen und beeinflussen sich gegenseitig (Hatch, 1993: 686).

Aufgrund des komplexitätsreduzierenden und abstrakten Charakters des Drei-Ebenen-Modells (Schein, 1985) und des erweiterten Modells (Hatch, 1993) ist das Modell allgemein auf Kulturen anwendbar, jedoch bleibt die Bedeutung von äußeren Umwelteinflüssen offen, weil diese nicht explizit berücksichtigt werden. Sowohl Schein (1985) als auch Hatch (1993) betrachten als Kern der Organisationskultur die Grundannahmen. Die Werte, Normen und Artefakte stellen lediglich die Offenbarung der ihnen zugrundeliegenden Grundannahmen dar.

Eine andere Interpretation über das, was den Kern der Organisationskultur ausmacht wird im nächsten Abschnitt präsentiert. Diese Studien berücksichtigen auch äußere Umwelteinflüsse, die eine Bedeutung für die Organisationskultur haben. Organisationen als offene Systeme

(Bertalanffy, 1968; Wiener, 1948; Maturana, 1980) adaptieren Umwelteinflüsse (z.B. aufgabenbezogene Umwelt oder legitimierende Umwelt) und integrieren diese (z.B. Lern- bzw. Sozialisierungsprozesse und Entscheidungsprozesse) in die Organisation, um den Fortbestand zu sichern.

### **2.2 Nationale Werte und organisationales Verhalten**

Organisationen sind in nationale Umwelten eingebettet, die Einfluss auf die Organisationskultur haben (Hofstede, 1980; Hofstede, 2001; House et al., 2004; Sagiv & Schwartz, 2007). Die kulturellen nationalen Werte werden durch die Ziele, Strategien, Strukturen und Verhaltensweisen der Organisationsmitglieder reflektiert. Damit die Organisation die Legitimität ihrer Ziele und Handlungen, ihre materiellen und immateriellen Ressourcenzuflüsse sichern kann, ist es erforderlich, dass sie mit den jeweiligen Werten der Nation in der sie eingebettet ist, im Einklang steht.

Sagiv und Schwartz' (2007) Kultur Ansatz basiert auf einer theoretischen Konzeptionalisierung. Die nationalen Einflüsse auf die kulturellen Werte von Organisationen werden in diesem Ansatz fokussiert betrachtet. Sie argumentieren, dass die Organisationskultur direkt durch die „Surrounding Society“ (Sagiv & Schwartz, 2007: 178f.) und indirekt über die „Personal Value priorities of organizational members“ (Sagiv & Schwartz, 2007: 183f.) und „the nature of organization's primary tasks“ (Sagiv & Schwartz, 2007: 185) beeinflusst werden. Die Forschungsarbeit brachte drei bipolare Kultur-Dimensionen hervor, die zur Analyse der gesellschaftlichen organisationskulturellen Werte zugrundegelegt werden können.

„Embeddedness versus Autonomy (intellectual and affective Autonomy)“ beschreibt die Beziehung zwischen einem Individuum und einer Gruppe. In eingebetteten Kulturen sind die Individuen Teile von Kollektiven, in denen soziale Beziehungen einen hohen Stellenwert haben. In diesen Kulturen haben Werte, wie Respekt vor der Tradition, Sicherheit und Weisheit eine hohe Bedeutung. Organisationen werden als erweiterte Familien wahrgenommen, die über die organisationalen Belange hinaus, die persönlichen Anliegen ihrer Mitglieder berücksichtigen. In Autonomie orientierten Kulturen hat die Einzigartigkeit eines Individuums einen hohen Stellenwert, die durch persönliche Präferenzen und Gefühle zum Ausdruck gebracht werden. Autonomie orientierte Kulturen werden weiter unterteilt in intellektuelle Autonomie und affektive Autonomie. In Kulturen in denen die intellektuelle Autonomie einen hohen Stellenwert hat, werden Individuen ermutigt, eigene Ideen und intellektuelle Richtungen unabhängig zu verfolgen. Aufgeschlossenheit, Neugierde und Kreativität zählen zu den wichtigen Werten. In Kulturen in denen der affektiven Autonomie eine hohe Bedeutung beigemessen wird, haben positive affektive Erfahrungen eine hohe Bedeutung, die durch Werte wie Vergnügung, Spannung und Abwechslung im Leben, zum Ausdruck gebracht werden. Organisationen behandeln ihre Mitglieder wie eigenständige Akteure, die eigene Ideen generieren und diese verfolgen (Sagiv & Schwartz, 2007: 179).

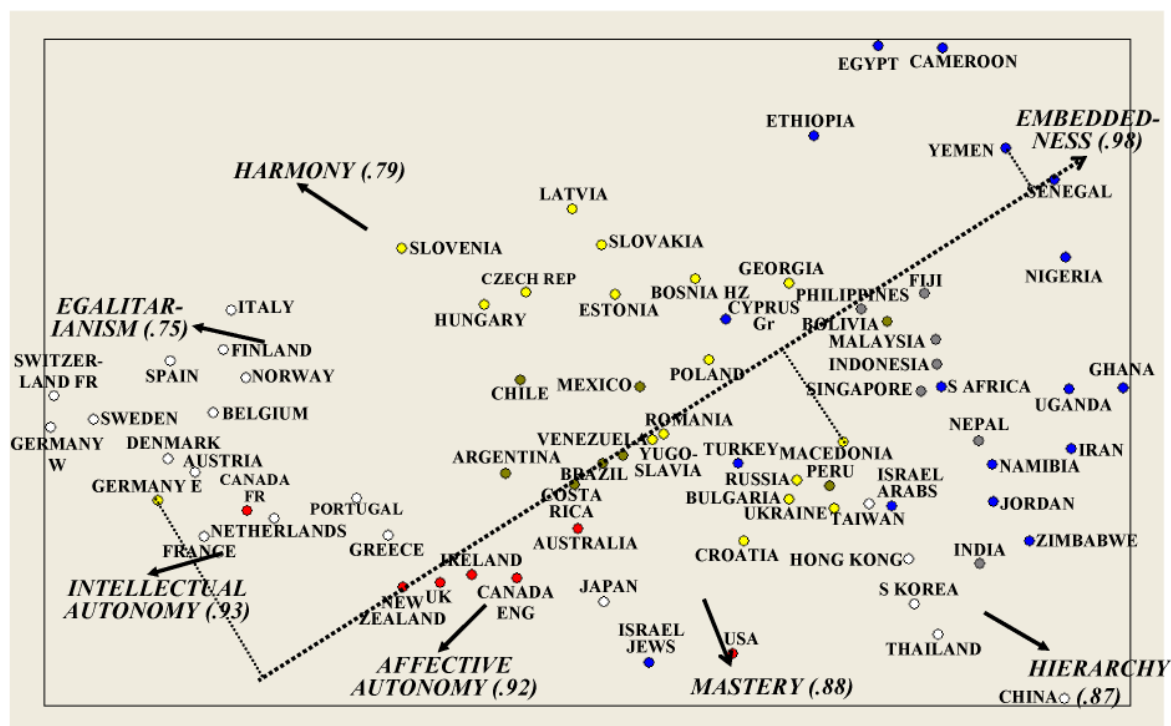
„Hierarchy versus Egalitarianism“ betont das sozial verantwortliche Verhalten zur Gewährleistung des Sozialgefüges. In „hierarchischen“ Kulturen existiert eine ungleiche Macht-, Rollen- und Ressourcenverteilung, die durch Werte wie soziale Macht, Autorität, Demut und Besitz zum Ausdruck gebracht werden. Die hierarchische Rollenverteilung und die Verpflichtungen, die mit der eigenen Rolle verbunden sind, werden als gegeben hingenommen. Organisationen, die in einer hierarchischen Kultur eingebettet sind, stellen die Interessen der Organisationen vor ihre eigenen. In der kulturellen Orientierung „Gleichheit“ wird einem kooperativen Verhalten und der Sorge um das Wohlergehen anderer ein hoher Stellenwert beigemessen. Organisationen räumen ihren Mitgliedern ein hohes Partizipationsausmaß in der Zielset-

zung und somit einen hohen Einfluss auf die Ziele ein. Die Werte Gleichwertigkeit, soziale Verantwortung und soziale Gerechtigkeit haben in dieser kulturellen Orientierung eine besondere Relevanz (Sagiv & Schwartz, 2007: 179).

„Mastery versus Harmony“ beschreibt das Verhältnis der Menschen untereinander und zu ihrer natürlichen und sozialen Umwelt. Die kulturelle Orientierung „Mastery“ ermutigt durch aktive Selbstbehauptung das soziale Umfeld zu verändern, um die selbst gesetzten Ziele oder die Ziele einer Gruppe zu erreichen. Organisationen in „Mastery“-orientierten Kulturen sind dynamisch, wettbewerbs- und erfolgsorientiert. In der harmonischen Kulturorientierung hingegen steht weniger die Veränderung im Vordergrund, sondern eher das Verständnis und die harmonische Passung der Organisation mit der sozialen und natürlichen Umwelt. Ein hoher Stellenwert wird der Einheit mit der Natur, dem Umweltschutz und dem Weltfrieden beigegeben. Die Legitimität der technologischen Manipulation der Umwelt wird in Frage gestellt (Sagiv & Schwartz, 2007: 180).

In diesem Ansatz wird die Einbettung einer Organisation in einer Gesellschaft fokussiert betrachtet (Abb. 3).

**Abbildung 3: Coplot Map kultureller Orientierungen von 76 nationalen Gruppierungen**



(Quelle: Sagiv & Schwartz, 2007: 181)

Aus der Coplot Map kann die Positionierung einer nationalen Gruppe auf den bipolaren Dimensionen abgeleitet werden. Deutschland gehört zu der west-europäischen Kulturregion. Die Kultur in diesen Ländern hat die höchste Ausprägung der „Intellectual Autonomy“, „Egalitarianism“ und „Harmony“ - mehr als andere Kulturregionen der Welt - und hat die geringste Ausprägung in „Hierarchy“ und „Embeddedness“. Deutschland zeichnet sich im Vergleich von 76 Nationen durch den höchsten Grad der intellektuellen Autonomie aus. Für diese Dissertation kann gefolgert werden, dass individuelle Präferenzordnungen und Zielvorstellungen berücksichtigt und seitens der Hochschule ein hohes Partizipationsausmaß in kooperativen Zielbildungsprozessen eingeräumt wird.

In seinen anfänglichen Forschungen untersuchte Geert Hofstede (1980) unterschiedliche nationale Kultur-Dimensionen innerhalb einer Organisation in 76 Nationen (Power Distance, Individualism, Masculinity versus Femininity, Uncertainty Avoidance, Long term versus Short term orientation) (Hofstede, 1980; Hofstede, 1991).

**Tabelle 1: Nationale Werte: Ausgewählte Nationen im Vergleich**

Nationale Werte	Deutschland	Dänemark	Niederlande
Power Distance Index (PDI)	35	18	38
Individualism Index (IDV)	67	74	80
Masculinity Index (MAS)	66	16	14
Uncertainty Avoidance Index (UAI)	65	13	53
Long term orientation Index (LTO)	83	35	67

(Quelle: Hofstede, 2001)

Nach Hofstede lassen sich nationale Kulturen durch unterschiedliche Werthaltungen voneinander unterscheiden, jedoch sind diese Dimensionen ungeeignet, Unterschiede zwischen Organisationen einer Nation zu untersuchen (Hofstede, 1991). Nationale Kultur und Organisationskultur sind unterschiedliche Konstrukte. Mit dieser Unterscheidung schaffte Hofstede ein Paradigma in der Kulturforschung. Die nationalen Werte können signifikant von organisationalen Praktiken unterschieden werden. Diese Unterscheidung ist in dieser Dissertation von höchster Relevanz. In dieser Arbeit wird der Organisationskulturansatz von Hofstede, Neuijen, Ohayv und Sanders (1990) verwendet, der unter der Schirmherrschaft des „Institute for Research on Intercultural Corporation (IRIC)“ in den Jahren 1985-1987 entwickelt wurde. Nach Hofstedes erster Studie über nationale Kulturen (Hofstede, 1980) innerhalb einer Organisation wiesen Dänemark und die Niederlande ähnliche nationale Kulturmerkmale (Tab. 1) auf und wurden für die weitere Studie über Organisationskulturen ausgewählt. Die IRIC-Studie wurde in 20 Organisationseinheiten in 10 Organisationen durchgeführt (fünf in den Niederlanden und fünf in Dänemark). Insbesondere wurde der Fragestellung nachgegangen, wie die Beschäftigten ihr tägliches Arbeitsumfeld wahrnehmen. Die Größe von 20 Organisationseinheiten war klein genug, um sie als eigene Fallstudien qualitativ zu untersuchen und gleichzeitig groß genug, um einen Vergleich statistischer Auswertungen von vergleichbaren quantitativen Daten durchzuführen. Insgesamt wurden 61 Fragen, die alle mit „Dort wo ich arbeite,...“ begannen, in einem bipolaren Format durch die Gegenüberstellung von konträren Aussagen an die Befragten herangetragen. Auf Basis einer Faktoranalyse mit 61 Fragen mal 20 Organisationseinheiten wurden sechs voneinander unabhängige bipolare Dimensionen zur Beschreibung der Organisationskultur bzw. organisationaler Praktiken („P“ steht für Practices) abgeleitet, die im folgenden mit den Originalen Faktorladungen (die hervorgehobenen Items stellen die Schlüsselindikatoren der Dimension dar) der IRIC-Studie vorgestellt werden:

### **P1 Prozessorientiert versus Ergebnisorientiert (process oriented versus result oriented)**

In dieser Dimension wird ein Interesse an Mitteln (prozessorientiert) einem Interesse an Zielen (ergebnisorientiert) gegenübergestellt (Tab. 2). In prozessorientierten Kulturen neigen die Menschen dazu, Risiken zu vermeiden. Sie schätzen eher die Routine und fühlen sich in unbekannten Situationen eher unwohl. Ihren Arbeitsalltag empfinden diese Organisationsmitglieder als gleich. In ergebnisorientierten Kulturen hingegen weisen die Organisationsmitglieder eine erhöhte Risikoneigung auf. Sie fühlen sich in unbekannten Situationen wohl und leis-

ten maximale Anstrengungen, ein bestimmtes Ergebnis zu erreichen. Der Arbeitsalltag wird als herausfordernd empfunden (Hofstede et al., 1990: 302).

**Tabelle 2: Dimension: Prozessorientiert versus Ergebnisorientiert**

Prozessorientiert	Ergebnisorientiert	Hofstede et al., 1990 Originale Faktorladungen
fühlen sich die Menschen in unbekannten Situationen unwohl und sie versuchen kein Risiko einzugehen	fühlen sich die Menschen in unbekannten Situationen wohl und es stört sie nicht ein Risiko einzugehen	0,86
strengen sich die Menschen niemals an	strengen sich die Menschen immer bis zum Maximum an	0,69
ist jeder Tag gleich	bringt jeder Tag neue Herausforderungen	0,85
Liefern wir immer die gleichen Produkte und Dienstleistungen	führen wir immer neue Produkte und Dienstleistungen an	0,70
werden Fehler in allen Fällen bestraft	werden Fehler in manchen Teilen als Folge von Initiative akzeptiert	0,67
bekommen wir von unserem Vorgesetzten nur eine Rückmeldung, wenn wir Fehler gemacht haben	bekommen wir von unserem Vorgesetzten auch eine Rückmeldung, wenn wir gut gearbeitet haben	0,88
gehen wir miteinander eher förmlich um	gehen wir miteinander eher locker um	0,75
Das Verhalten eines typischen Mitglieds in unserer Organisation ist zurückhaltend	Das Verhalten eines typischen Mitglieds in unserer Organisation ist initiativ	0,78
Das Verhalten eines typischen Mitglieds in unserer Organisation ist kühl	Das Verhalten eines typischen Mitglieds in unserer Organisation ist herzlich	0,73
Das Verhalten eines typischen Mitglieds in unserer Organisation ist indirekt	Das Verhalten eines typischen Mitglieds in unserer Organisation ist direkt	0,70
Das Verhalten eines typischen Mitglieds in unserer Organisation ist langsam	Das Verhalten eines typischen Mitglieds in unserer Organisation ist schnell	0,88
Das Verhalten eines typischen Mitglieds in unserer Organisation ist pessimistisch	Das Verhalten eines typischen Mitglieds in unserer Organisation ist optimistisch	0,67

(Quelle: Hofstede et al., 1990: 303)

### **P2 Personenorientiert versus Aufgabenorientiert (Employee oriented vs. job oriented)**

In personenorientierten Kulturen werden persönliche Probleme der Organisationsmitglieder berücksichtigt, erst danach zählt die Erledigung der Arbeit. Die wichtigen Entscheidungen werden eher in der Gruppe oder den Ausschüssen getroffen. In aufgabenorientierten Kulturen steht die zu verrichtende Aufgabe im Fokus des Interesses. Die persönlichen Anliegen stehen eher im Hintergrund. Entscheidungen werden eher von einzelnen Personen oder zentral von der höchsten Führungsebene getroffen (Hofstede et al., 1990: 303-304).

Diese Dimension kann mit den Dimensionen des „Managerial Grid Models“ von Blake und Mouton (1964) verglichen werden, welches die Mitarbeiterorientierung und Aufgabenorientierung als eigenständige Dimensionen behandelt. Einer der beiden Dimensionen wird der Vorzug gegeben. Im IRIC-Projekt ist diese Orientierung an entgegengesetzten Polen einer Dimension (Tab. 3). Die alternativen Pole sind voneinander nicht unabhängig. Mehr von dem Einen heißt weniger von dem anderen Pol. Das „Managerial Grid Model“ bezieht die Dimensionen auf Individuen. Demnach können Individuen sowohl mitarbeiter- als auch aufgabenorientierte Orientierungen aufweisen. Die Hofstede Dimensionen beziehen sich auf Organisationseinheiten in sozialen Systemen.



**Tabelle 3: Dimension: Personenorientiert versus Aufgabenorientiert**

Personenorientiert		Aufgabenorientiert	Hofstede et al., 1990 Originale Faktorladungen
geht es immer zuerst um die Berücksichtigung persönlicher Probleme der Mitarbeiter(innen), erst danach zählt die Erledigung der Arbeit		geht es immer erst um die Erledigung der Arbeit, es gibt wenig Interesse an den persönlichen Problemen der Mitarbeiter(Innen)	0,60
werden alle wichtigen Entscheidungen von der Gruppe oder den Ausschüssen getroffen		werden alle wichtigen Entscheidungen von einzelnen Personen getroffen	0,84
übernimmt unsere Organisation eine starke soziale Verantwortung für uns und unsere Familien		ist unsere Organisation nur an unserer Arbeit interessiert	0,76
werden Neueinsteiger dabei unterstützt, sich rasch an die Arbeit und an die Gruppe zu gewöhnen		müssen sich Neueinsteiger selbst zurechtfinden	0,64
ist unsere Organisation sehr gut in der Gesellschaft integriert		ist unsere Organisation nicht in der Gesellschaft integriert	0,62
versuchen unsere Führungskräfte gute Mitarbeiter bei einem Aufstieg innerhalb der Organisation zu unterstützen		versuchen unsere Führungskräfte die guten Mitarbeiter in ihren Organisationseinheiten zu behalten	0,68
werden Entscheidungen von Experten getroffen, unabhängig von ihrer Hierarchiestufe		werden Entscheidungen zentral von der höchsten Führungsebene getroffen	0,69
werden Veränderungen in Abstimmung mit den betroffenen Beschäftigten durchgeführt		werden Veränderungen ohne Abstimmung mit den betroffenen Beschäftigten durchgeführt	0,65
unterstützen unsere leitenden Führungskräfte die Zugehörigkeit zur Gewerkschaft		lehnen unsere leitenden Führungskräfte die Zugehörigkeit zur Gewerkschaft ab	0,64

(Quelle: Hofstede et al., 1990: 303)

### P3 Organisationsgebunden versus Tätigkeitsgebunden (parochial versus professional)

In organisationsgebundenen Kulturen werden die existierenden Normen in das Privatleben der Organisationsmitglieder übertragen. In der Wahrnehmung der Organisationsmitglieder werden soziale Aspekte und der familiäre Hintergrund bei der Stellenbesetzung berücksichtigt. Die Mitglieder identifizieren sich mit ihrer Organisation und fühlen sich mit dieser verbunden. In professionellen Kulturen hingegen wird eine Trennung zwischen Berufs- und Privatleben vollzogen. In der Wahrnehmung der Mitglieder spielen Kompetenzkriterien bei der Stellenbesetzung eine Rolle. Die Mitglieder identifizieren sich eher mit der Tätigkeit (Hofstede et al., 1990: 304).

**Tabelle 4: Dimension: Organisationsgebunden versus Tätigkeitsgebunden**

Organisationsgebunden		Tätigkeitsgebunden	Hofstede et al., 1990 Originale Faktorladungen
planen wir nur bis zum nächsten Tag		planen wir mindestens die nächsten drei Jahre	0,73
beziehen sich die Regeln unserer Organisation neben unserem Beruf auch auf unser Privatleben		ist unser Privatleben unsere Sache	0,87
haben Menschen mit einem passenden sozialen Hintergrund bessere Chancen auf eine Einstellung		sind Fähigkeiten die einzigen Einstellungsgründe, der soziale Hintergrund beeinflusst nicht die Entscheidung	0,79
sind Konkurrenz und Misstrauen zwischen Fachbereichen bzw. Organisationseinheiten normal		sind Zusammenarbeit und Vertrauen zwischen Fachbereichen bzw. Organisationseinheiten normal	0,62
spüren wir kaum Wettbewerb zu anderen Organisationen		spüren wir starken Wettbewerb zu anderen Organisationen	0,63

(Quelle: Hofstede et al., 1990: 303)

#### P4 Offenes System versus Geschlossenes System (open system vs. closed system)

Mit dieser Dimension kann das Organisationsklima beschrieben werden (Tab. 5). In geschlossenen Kulturen brauchen neue Organisationsmitglieder vergleichsweise länger, um sich in dem Umfeld wohl zu fühlen. Die Organisationsmitglieder sind verschlossen gegenüber Mitgliedern anderer Organisationseinheiten, sogar gegenüber Mitgliedern der Organisationseinheit, der sie selbst angehören. In einer offenen Organisationskultur finden sich neue Organisationsmitglieder schnell zurecht und sie benötigen nur wenige Tage, um sich in ihrer neuen Umgebung wohl zu fühlen. Das Kommunikationsklima wird als offen wahrgenommen (Hofstede et al., 1990: 304).

**Tabelle 5: Dimension: Offenes System versus Geschlossenes System**

Offenes System		Geschlossenes System	Hofstede et al., 1990 Originale Faktorladungen
sind wir offen gegenüber neuen Arbeitskräften und Außenstehenden		sind wir verschlossen gegenüber neuen Mitarbeitern, sogar gegenüber Mitarbeitern anderer Organisationseinheiten	0,63
würde fast jeder Mensch in unsere Organisation passen		würden nur sehr spezielle Menschen in unsere Organisation passen	0,67
brauchen neue Mitarbeiter(innen) normalerweise nur wenige Tage um sich bei uns wohl zu fühlen		brauchen neue Mitarbeiter(innen) normalerweise mehr als ein Jahr um sich bei uns wohl zu fühlen	0,61
ist für uns unsere Organisationseinheit die beste in der gesamten Organisation		ist für uns unsere Organisationseinheit die schlechteste in der gesamten Organisation	0,67
wird sehr viel Wert auf unser Arbeitsumfeld gelegt		Wird sehr wenig Wert auf unser Arbeitsumfeld/Studienumfeld (Büro, Mensa, Hörsäle, ...) gelegt	0,64
sind unsere leitenden Führungskräfte großzügig mit Dingen, die unser Leben angenehmer machen können		sind unsere leitenden Führungskräfte kleinlich mit Dingen, die unser Leben angenehmer machen	0,66

(Quelle: Hofstede et al., 1990: 303)

#### P5 Schwache Kontrolle versus Starke Kontrolle (loose control versus tight control)

Diese Dimension beschreibt den Grad der internen Organisationsstruktur (Tab. 6). In Organisationskulturen mit einer starken Kontrollausübung ist der Grad der internen Struktur hoch, die Organisationsmitglieder haben ein hohes Kostenbewusstsein, sie halten Besprechungstermine genau ein und machen selten Witze über die Organisation. In Organisationen mit einer schwachen Kontrollausübung ist der Grad der internen Strukturierung niedrig, das Kostenbewusstsein ist tendenziell niedriger, Besprechungstermine werden ungenau eingehalten und es werden Witze über die Organisation bzw. die Arbeit gemacht (Hofstede et al., 1990: 304).

**Tabelle 6: Dimension: Schwache Kontrolle versus Starke Kontrolle**

Schwache Kontrolle	Starke Kontrolle	Hofstede et al., 1990 Originale Faktorladungen
ist sich niemand von uns über Kosten (Zeit, Material,...) bewusst	ist sich jeder von uns über Kosten (Zeit, Material, ...) bewusst	0,73
machen wir viele Witze über unsere Organisation und unsere Berufe	sprechen wir immer ernsthaft über unsere Organisation und unsere Berufe	0,61
halten wir Besprechungstermine nie ein	halten wir Besprechungstermine immer ein	0,73
Das Verhalten eines typischen Mitglieds in unserer Organisation ist nachlässig	Das Verhalten eines typischen Mitglieds in unserer Organisation ist gepflegt	0,62

(Quelle: Hofstede et al., 1990: 303)

### P6 Normativ versus Pragmatisch (normative versus pragmatic)

Mit dieser Dimension kann die Kundenorientierung beschrieben werden (Tab. 7). In normativen Organisationskulturen stehen die korrekte Ausübung der Organisationsprozesse und die Einhaltung gesetzter Regeln im Fokus. Die Prozesse haben einen höheren Stellenwert als Ergebnisse. Im Hinblick auf die Unternehmensethik gelten die Standards als eher hoch. In pragmatischen Kulturen hingegen steht die Kundenorientierung im Vordergrund. Ergebnisse haben einen höheren Stellenwert als die korrekte Ausführung der Prozesse. Die Unternehmensethik wird eher pragmatisch, als dogmatisch betrachtet (Hofstede et al., 1990: 304).

**Tabelle 7: Dimension: Normativ versus Pragmatisch**

Normativ	Pragmatisch	Hofstede et al., 1990 Originale Faktorladungen
stellen wir an erster Stelle die Erfüllung der internen Prozesse	stellen wir an erste Stelle die Erfüllung von Kundenanforderungen	0,63
die Erfüllung der internen Prozesse, ist wichtiger, als das Ergebnis	die Ergebnisse sind wichtiger, als die Erfüllung interner Prozesse	0,63
stellen wir bei Organisationsethik und Rechtfertigung hohe Ansprüche an uns, auch auf Kosten kurzfristiger Möglichkeiten	sind wir bei der Organisationsethik sehr pragmatisch; nicht dogmatisch	0,84
trägt unsere Organisation sehr viel zum Wohl unserer Gesellschaft bei	trägt unsere Organisation sehr wenig zum Wohl unserer Gesellschaft bei	0,68
sprechen wir oft über die Geschichte unserer Organisation	sprechen wir niemals über die Geschichte unserer Organisation	0,63

(Quelle: Hofstede et al., 1990: 303)

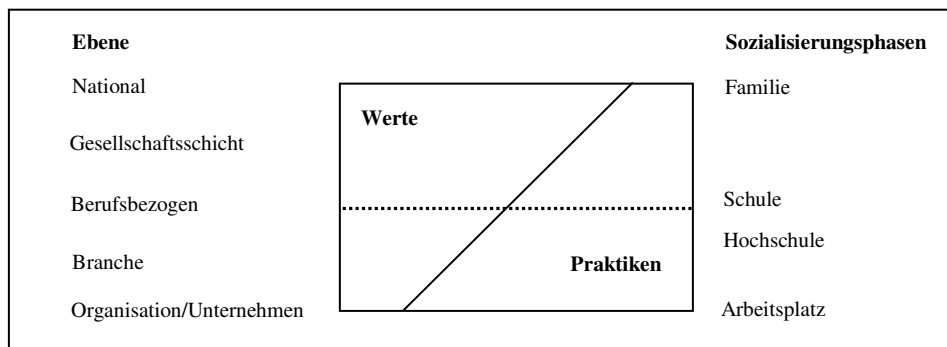
Die Validität der Organisationskultur-Dimensionen wurde vielfach hinterfragt, da sie auf Grundlage der Länderstudie, in der eine Organisation in mehreren Nationen untersucht wurde, abgeleitet wurden (z.B. Mc Sweeney, 2002). Hofstede argumentierte dagegen, dass in der Befragung in einem Unternehmen durch die Parallelisierung der Stichproben bestimmte Einflussgrößen konstant gehalten werden können.

Hofstede (1998) identifiziert mit professioneller Unterstützung von IRIC in einer Folgestudie über Subkulturen in einer dänischen Versicherungsgesellschaft (3.400 Mitarbeiter) in Anlehnung an Jones (1983) drei Subkulturen: Professionelle Subkultur, Subkultur mit Kundenkontakt, und die administrative Subkultur. Zur Untersuchung dieser Subkulturen wurden die sechs bipolaren Praktiken-Dimensionen aus der Organisationskulturstudie (Hofstede et al., 1990) zugrunde gelegt. Die Subkultur mit Kundenkontakt tendierte in ihrer Wahrnehmung der ersten Dimension „P1 Prozessorientiert vs. Ergebnisorientiert“ eher zur Ergebnisorientierung,

während die administrative Subkultur diese eher als prozessorientiert wahrnahm. Die professionelle Subkultur nahm auf der bipolaren Dimension eine mittlere Position ein. Die zweite Dimension „P2 Mitarbeiterorientiert vs. Aufgabenorientiert“ nahmen alle drei Subkulturen eher mitarbeiterorientiert wahr, wobei die Subkultur mit Kundenkontakt und die professionelle Subkultur eine geringere Tendenz der Mitarbeiterorientierung aufzeigten. Die dritte Dimension „P3 Organisationsgebunden vs. Tätigkeitsgebunden“ wurde von allen drei Subkulturen tendenziell als organisationsgebunden wahrgenommen, wobei die professionelle Subkultur offensichtlich die geringste Tendenz der Organisationsgebundenheit aufwies. Die vierte Dimension „P4 Offenes System vs. Geschlossenes System“ wurde von allen drei Subkulturen mit Tendenz zu „Offenes System“ beantwortet, jedoch zeigte die Subkultur mit Kundenkontakt eine geringere Tendenz zur Seite „Offenes System“. Die Praktiken der Dimension „P5 Schwache Kontrolle vs. Starke Kontrolle“ wurden von allen drei Subkulturen tendenziell als schwach kontrolliert wahrgenommen. Die sechste Dimension „P6 Normativ vs. Pragmatisch“ wurde tendenziell als „pragmatisch“ wahrgenommen, wobei die Subkultur mit Kundenkontakt die organisationalen Praktiken am stärksten „pragmatisch“ wahrnahm. Mit dieser empirischen Studie betont Hofstede (1998) die kulturelle Vielfalt innerhalb einer Organisation und schärft das Bewusstsein für die subkulturellen Ausprägungen und den Umgang mit den Subkulturen als relevante Führungskompetenz.

Auf Basis der Erkenntnisse aus Hofstedes (1980) nationaler Kulturstudie und den Erkenntnissen aus der Studie der Organisationskulturforschung (Hofstede et al., 1990) wurde gefolgert, dass sich Organisationen durch Praktiken unterscheiden lassen, jedoch lassen sich Unterschiede nationaler Kulturen durch die tiefergehende Ebene der Werte erklären. Diese Unterschiede können durch die verschiedenen Sozialisierungsphasen, die ein Mensch im Laufe seines Lebens durchläuft, begründet werden. Diese Sozialisierungsphasen werden in der folgenden Abbildung (Abb. 4) gezeigt.

**Abbildung 4: Nationale Werte und organisationale Praktiken**



(Quelle: In Anlehnung an Hofstede et al., 1990: 312)

Während Werte als „mentale Programmierung des Geistes“ (Hofstede, 1991) in der frühen Kindheit durch die Familie, die Nachbarschaft und später durch die Schule gebildet werden und auf den Werten der jeweiligen Kultur basieren (nationale Kultur), werden organisationale Praktiken als „kollektive Programmierung des Geistes“ (Hofstede, 1991) eher mit dem Beginn eines Beschäftigungsverhältnisses, im Erwachsenenalter gebildet und durch einen Sozialisierungsprozess erlernt (Organisationskultur). Die organisationalen Praktiken haben in der Organisation einen stärkeren Einfluss auf die Verhaltensweisen als die „nationalen Werte“. Während Peters und Watermann (1982) argumentieren, dass gemeinsame Werte die Seele einer Organisationskultur ausmachen, kamen Hofstede et al. (1990) zum Ergebnis, dass eine gemeinsame Wahrnehmung täglicher Praktiken als die Seele einer Organisationskultur ange-

sehen werden sollte. Nach Hofstede können die unterschiedlichen Sichtweisen dadurch erklärt werden, dass die US-Managementliteratur dazu tendiert, die Werte von „Unternehmens-Helden“ (Gründer oder Führungskräfte) zu betonen. Im IRIC-Projekt hingegen wurden „normale“ Mitarbeiter befragt, von denen man annahm, dass sie die Kultur verinnerlicht hatten (Hofstede et al., 1990). Die Organisationskultur wird zwar durch die Werte dieser Schlüsselfiguren geformt, jedoch werden die Verhaltensauswirkungen der Kultur in gemeinsamen „Praktiken“ manifestiert. Diese stellen in seiner Forschungsarbeit den Kern der Analyse von Organisationskulturen dar.

Hofstede definiert die Kultur wie folgt (Hofstede et al., 1990: 286):

1. Kultur ist ganzheitlich, 2. historisch bedingt, 3. Kultur hängt mit dem Gegenstand der Anthropologie zusammen, 4. Sie hat eine soziale Struktur, 5. Sie ist weich und 6. Sie ist schwer zu verändern.

Zu den prominentesten Ergebnissen der Studien der dimensional nationalen und organisationalen Kulturforschung zählen die von Hofstede (1980), Hofstede (1991), Hofstede et al. (1990), Hofstede (1998), Hofstede (2001), House et al. (2004) und Sagiv und Schwartz (2007). Hofstede (1980, 2001) und Hofstede et al. (1990) identifizierten signifikante Unterschiede zwischen den nationalen Werten und der organisationalen Praktiken. Diese Ansätze zählen zu den meist zitierten (aber selten replizierten) Ansätzen in der Forschungsliteratur (1.337 Zitationen über den Artikel „Measuring Organizational Cultures: A Qualitative and Quantitative Study across twenty Cases“, Hofstede et al., 1990; 24.357 Zitationen zu dem Werk „Cultural Consequences: International differences in work-related values“, Hofstede 1980, 1984, 2001, durchschnittliche Zitation von 786 pro Jahr, Abfrage am 07.08.2010 mit dem Analyseprogramm „Publish or Perish“ von Anne-Wil Harzing).

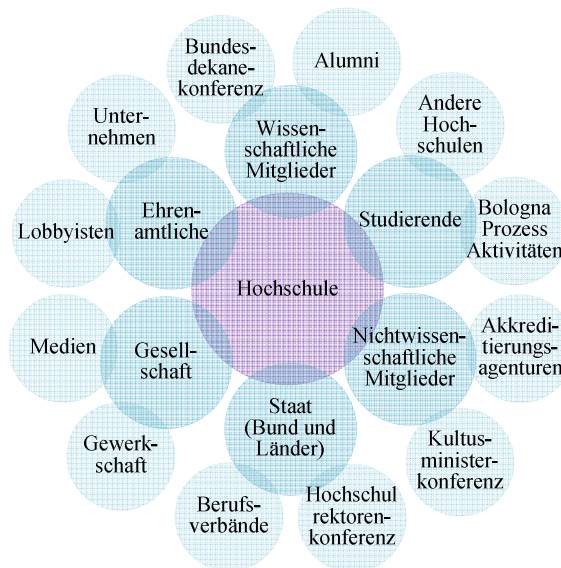
### 2.3 Institutionelle Stakeholder-Subkulturen

Unter der Bezeichnung „Stakeholderansatz“ hielt Mitte der achtziger Jahre ein konzeptioneller Rahmen zur Analyse von Fragen des strategischen Managements durch Freeman (1984) Einzug in die betriebswirtschaftliche Forschungsliteratur. Nach Freeman (1984: 46) sind Stakeholder „any group or individual who can affect or is affected by the achievement of the organization's purpose“. Nach Jones et al. (2007: 137) sind sie ein Netzwerk von internen und externen Anspruchsgruppen einer Organisation, die auf die Vorteile der an ihr beteiligten Akteure abzielt. Neben diesen existieren in der Literatur eine Vielzahl von Stakeholder-Definitionen, allein Mitchell et al. (1997: 858) identifizieren 28 Definitionen im Zeitraum von 1963-1995. In der Literatur werden drei wesentliche Stakeholder-Theorien diskutiert: deskriptive, normative und instrumentelle (Speckbacher, 2004). Organisationen sind mit vielfältigen Ansprüchen und Interessen konfrontiert, die in ein kompliziertes Beziehungsgeflecht münden können. Die Identifikation relevanter Stakeholder und ihrer Interessen und Ansprüche sowie die Charakterisierung der Interaktionsbeziehung sind vor dem Hintergrund eines konkreten Einzelfalls zu entscheiden, das heißt, im Rahmen dieser Dissertation von einer Hochschule. In der Folge werden vorher zunächst ausgewählte Stakeholdergruppen präsentiert, die eine Vorstellung über Ziele, Strukturen oder Praktiken einer Hochschule haben. Anschließend werden unterschiedliche Zugänge aus der Forschungsliteratur beschrieben, um relevante Stakeholder einer Hochschule zu identifizieren und zu charakterisieren. Ziel dieser Vorgehensweise ist die Ableitung von organisationalen Stakeholdergruppen für diese Forschungsarbeit.

Tschirhart (1996) präsentiert mögliche Stakeholdergruppen einer Nonprofit Organisation in einer „Stakeholder map“. Zu jeder Gruppe zählen diverse Einzelpersonen. Auf der obersten Ebene werden die Stakeholdergruppen in interne und externe Gruppen eingeteilt, wobei die

externen Gruppen weiter in die Gruppen Ressourcengeber, politisches Umfeld, Gesellschaft, Kunden und Branche unterteilt werden können. Kotler und Fox (1995: 20) beschreiben Personen und Gruppen, die ein aktuelles oder potentiell Interesse an der Institution haben oder Einfluss auf die Institution nehmen können als „publics“. In Anlehnung an Kotler und Fox (1995: 20) und Tschirhart (1996: 65) können vielfältige mögliche Stakeholdergruppen einer Hochschule präsentiert werden, wie folgende Abbildung (Abb. 5) zeigt.

**Abbildung 5: Mögliche Stakeholdergruppen im Hochschulkontext**



(Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Kotler & Fox, 1995; Tschirhart, 1996)

Hochschulen sind in hohem Maße mit vielfältigen Stakeholdergruppen konfrontiert, die unterschiedliche Erwartungen und Vorstellung über die Hochschule haben (z.B. Ziele, Strukturen, Operationen). Erwartungen werden sowohl aus den äußeren Umwelten, als auch aus der internen Umwelt an die Hochschulen herangetragen, deren Erfüllung sie sich z.B. aus Legitimitätsgründen nicht entziehen kann. Eine klare Abgrenzung zwischen internen und externen Stakeholdern kann von einer Organisation im Einzelfall gezogen werden, z.B. durch die Festlegung der Organisationsgrenzen (siehe Abschnitt 6). Im Folgenden werden heterogene Stakeholdergruppen präsentiert, die in der Literatur häufig genannt werden.

- In Deutschland zählen zu den hochschulpolitischen Akteuren der Bund und die Länder, die Kultusministerkonferenz, die Hochschulrektorenkonferenz, der Wissenschaftsrat, der Allgemeine Fakultätentag, der Deutsche akademische Austauschdienst, die gemeinsame Wissenschaftskonferenz und der Stifterverband. Diese Akteure haben eine hohe Relevanz für die Legitimierung von Zielen und somit auf den Ressourcenfluss aus den externen Umwelten.
- Der Bund und die Länder (Staat) nehmen direkten Einfluss über die Hochschullandesgesetze auf die interne Strukturierung und Weiterentwicklung (z.B. Hochschulentwicklungspläne), die Ressourcen (z.B. durch die Bereitstellung finanzieller Ressourcen) und indirekt durch die Vergabe von Fördermitteln für Forschungsprojekte (z.B. durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung).
- Die Zuständigkeiten für das Bildungswesen und die Kultur liegen dem Grundgesetz zufolge im Wesentlichen bei den Ländern (Kultusministerkonferenz, 2011). Die Kultusministerkonferenz behandelt „Angelegenheiten der Bildungspolitik, der Hochschul-

und Forschungspolitik sowie der Kulturpolitik von überregionaler Bedeutung mit dem Ziel einer gemeinsamen Meinungs- und Willensbildung und der Vertretung gemeinsamer Anliegen“ (Kultusministerkonferenz, 1955). Zu den Mitgliedern zählen die für Bildung, Wissenschaft und Kultur zuständigen Ministerinnen und Minister und Senatorinnen und Senatoren des Bundes und der Länder. „Die Kultusministerkonferenz ist ein Instrument für die Vertretung der gemeinsamen Interessen der Länder gegenüber dem Bund, der Europäischen Union, der OECD oder der UNESCO sowie für die gemeinsame Darstellung der Länder bei Angelegenheiten der Bildung, Wissenschaft und Kultur in der Öffentlichkeit“ (Kultusministerkonferenz, 2011).

- Die Hochschulrektorenkonferenz ist ein freiwilliger Zusammenschluss der staatlichen und staatlich anerkannten Hochschulen. Sie ist die Stimme der Hochschulen gegenüber der Politik und der Öffentlichkeit und befasst sich mit allen Themen, die die Aufgaben von Hochschulen betreffen. Die inhaltlichen Arbeiten umfassen Informationen von Hochschulen und der Öffentlichkeit, Formulierung und Vertretung gemeinsamer hochschulpolitischer Positionen, Beratung von Verwaltung und Politik in Bund und Länder, Sicherung der Qualität in Lehre und Studium sowie die Mobilität von Studierenden, internationale Hochschulzusammenarbeit, Vertretung der Hochschulen im Rahmen der europäischen Bildungs- und Wissenschaftspolitik. Diese Arbeiten stützen sich auf die Entscheidungen in den Gremien (Hochschulrektorenkonferenz, 2011).
- „Der Wissenschaftsrat berät die Bundesregierung und die Regierungen der Länder in Fragen der inhaltlichen und strukturellen Entwicklung der Hochschulen, der Wissenschaft und der Forschung“ (Wissenschaftsrat, 2011a). Neben den Beratungsaufgaben zählen auch Fragen zur Sicherung der internationalen Konkurrenzfähigkeit im europäischen und nationalen Wissenschaftssystem zu seinen Aufgaben. Im Wesentlichen gibt er zu zwei Aufgabefeldern der Wissenschaftspolitik Empfehlungen und Stellungnahmen. Fragen von Hochschulen und außeruniversitäre Einrichtungen hinsichtlich ihrer Leistungsfähigkeit, Entwicklung und Finanzierung. Außerdem zu übergreifenden Fragen des Wissenschaftssystems, zu Strukturaspekten von Forschung und Lehre und zur Planung, Bewertung und Steuerung einzelner Bereiche und Fachgebiete (Wissenschaftsrat, 2011b).
- „Der Allgemeine Fakultätentag (AFT) vertritt die hochschulpolitischen Belange aller Fakultäten und repräsentiert somit die vielfältigen Fächerkulturen“ (Allgemeine Fakultätentag, 2011). Der AFT vertritt die Standpunkte der Fakultäten und der Professoren zu hochschulpolitischen Themen gegenüber universitären Gremien und politischen Entscheidungsträgern und der Öffentlichkeit.
- Der „Deutsche akademische Austauschdienst“ ist eine Förderorganisation für den internationalen Austausch von Studierenden und Wissenschaftlern. Insbesondere werden die Internationalisierungsbestrebungen deutscher Hochschulen, Stärkung der Germanistik und der deutschen Sprache sowie der Aufbau von Universitäten in Entwicklungsländern gefördert. Hierzu bietet er Maßnahmen und Programme zur Umsetzung der Internationalisierungsziele an, wie z.B. Gastdozenten- und Doppelabschlussprogramme, Sprachkurse, interdisziplinäre Zentren für Deutschland- und Europastudien und internationale Beratungs- und Kooperationsprojekte. Zudem nimmt die Organisation Beratungsfunktionen in der Kultur-, Bildungs- und Entwicklungspolitik wahr (Deutscher Akademischer Austauschdienst, 2011).

- Der Stifterverband ist eine Gemeinschaftsinitiative der Wirtschaft zur nachhaltigen Verbesserung der Bildungs- und Forschungslandschaft durch die Förderung von Hochschulen und Forschungsinstituten sowie durch Empfehlungen für Politik und Wirtschaft, die auf Analysen des Wissenschaftssystems basieren. Der Stifterverband versteht sich als Deutschlands großer privater Wissenschaftsförderer und umfasst einen Zusammenschluss von Unternehmen, Unternehmensverbänden, Stiftungen und Privatpersonen (Stifterverband, 2011).
- Studieninteressierte als potentielle Studierende von Hochschulen bekunden ein Interesse an dem Bildungs- und Forschungsangebot einer Hochschule. Neben den Kernangeboten können auch organisatorische Rahmenbedingungen des Studiums, die Nähe zum Heimatort oder die Reputation der Hochschule von Interesse sein. Studieninteressierte verfügen über unterschiedliche Fähigkeiten und Qualifikationen. Die Erwägung eines Studiums kann z.B. mit der Erlangung einer beruflichen Qualifikation oder mit der Befähigung für eine akademische Laufbahn verbunden sein.
- Unternehmen nehmen unterschiedliche Rollen in den Interaktionen mit der Hochschule ein. Im Rahmen der Auftragsforschung nehmen sie Leistungen in Form von Gutachten und Beratung in Anspruch. Sie verwerten das Wissen in Produkten (z.B. durch Patente). Im Rahmen von Konferenzen und Vorträgen stehen sie im Erfahrungsaustausch mit der Hochschule. Hochschulen kooperieren mit Unternehmen zumeist mit dem Ziel, neue Finanzierungsquellen zu generieren. Im Rahmen der Lehre nehmen sie die Rolle von Gastdozenten ein und vergeben Praktikumsplätze an die Studierenden. In der Lehre nehmen sie als Angestellte eines Unternehmens Weiterbildungsleistungen der Hochschule in Anspruch.
- Akkreditierungsagenturen stellen neue Akteure in der Hochschullandschaft zur Prüfung der Qualität und die Einhaltung formaler Vorgaben dar. Die Einführung neuer Studiengänge und Abschlüsse (Bachelor- und Masterabschlüsse) erfordern durch den Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 03.12.1998 (Kultusministerkonferenz, 1998) eine Akkreditierung zur Aufnahme des Studienbetriebs. Akkreditierungen sind externe Maßnahmen zur Qualitätssicherung. Die Akkreditierung erfolgt durch disziplinär und interdisziplinär ausgerichtete Akkreditierungsagenturen, die wiederum durch den länderübergreifenden Akkreditierungsrat akkreditiert und reakkreditiert werden. Akkreditierte Studiengänge erhalten ein Gütesiegel durch die Agenturen und werden in einer zentralen Datenbank des Akkreditierungsrates veröffentlicht. Diese Maßnahmen sollen den Studierenden und Arbeitgebern eine Orientierung und Transparenz über die nationalen Studiengänge und Abschlüsse geben. Auf europäischer (z.B. European Quality Improvement System, EQUIS) und internationaler Ebene (z.B. The Association to Advance Collegiate Schools Business, AACSB) wird die Qualität der Studiengänge durch internationale Akkreditierungsagenturen geprüft (die AACSB legt umfassendere Kriterien bei der Bewertung zugrunde). Der Studie von Schwarz und Westerheijden (2004) über Akkreditierungsverfahren in Europa zufolge gibt es kein einheitliches Muster, welches die Akkreditierungsagenturen in den Verfahren zur externen Qualitätssicherung der Studiengänge zugrunde legen.
- Die Medien als Stakeholder berichten gegenüber anderen Stakeholdern über Hochschulergebnisse. Die Medien umfassen Fernseh- und Radiostationen, Zeitungen und Magazine. Durch die Berichterstattung kann das öffentliche Interesse an der Hochschule positiv oder negativ mobilisiert werden und zur Meinungsbildung führen. Für die Verbreitung der



Nachrichten nutzen Medien unterschiedliche Kanäle, um bestimmte Zielgruppen mit einem individuellen Informationsbedarf zu erreichen (Kotler & Fox, 1995). Mit neuen Technologien hat sich die Ansprache der Zielgruppen von der reinen Bereitstellung von Information zu einer interaktiven Nutzung und Gestaltung gewandelt. Durch die Nutzung von Homepages und Hochschulportalen, Web 2.0 Technologien (z.B. Facebook, Twitter, Youtube, [www.meinprof.de](http://www.meinprof.de)) haben die Zielgruppen die Möglichkeit Informationen interaktiv zu nutzen. Neben der Pressestelle, die gezielt Informationen an die Berichtersteller weitergibt, wird durch die Nutzung der neuen Medien die Berichterstattung aktiv durch eine Vielzahl von Personen und Gruppen mitgestaltet.

- Der Begriff Alumni wird in der Literatur unterschiedlich verwendet. Im engeren Sinne umfasst der Begriff die Absolventen, im weiteren Sinne alle einer Hochschule verbunden Personen, wie z.B. ehemalige Mitarbeiter und Professoren. Im Rahmen von Absolventenvereinigungen pflegen Alumni soziale Kontakte zu Hochschulangehörigen und Studienkollegen. Neben der Kontaktpflege können Alumni Aufgaben zur Intensivierung der Verzahnung von Ausbildung und Praxis wahrnehmen, indem sie beispielsweise Berufspraktika vermitteln oder in Bewerbungstrainings Hilfestellung beim Berufseinstieg bieten (Hochschulrektorenkonferenz, 1997). In der Lehre nehmen sie die Rolle als Referenten in Gastvorlesungen ein (Langer et al., 2001: 9) und stellen die persönliche Verbindung zwischen Hochschule und Unternehmen her. Als Absolventen eines berufsqualifizierenden Studiums tragen sie zur gesellschaftlichen Meinungsbildung über die Hochschule bei und beeinflussen mit ihrem beruflichen Erfolg die Außendarstellung der Hochschule. Mit finanziellen Zuwendungen in Form von Spenden unterstützen sie besondere Projekte, wie z.B. Lehr- und Forschungsprojekte, Sachausstattungen oder Baumaßnahmen (Hochschulrektorenkonferenz, 1997). Eine notwendige Bedingung für die finanzielle Zuwendung ist die Identifikation mit der Hochschule bereits während des Studiums (Langer et al., 2001). Pausits (2005) schlägt in seiner Dissertation einen beziehungsorientierten Ansatz auf Basis des Customer Relationship Managements vor. In Anlehnung an den Kundenlebenszyklus leitet er für die Hochschule das „Student-Lifetime-Management“ ab. Kern seines Ansatzes ist der phasenorientierte „Student Life Cycle“, der eine Beziehungsorientierung der Hochschule bereits vor dem Eintritt in die Hochschule über das Ausscheiden aus der Hochschule hinaus berücksichtigt. Hilbert et al. (2007) schlagen in Anlehnung an Stauss (2000) ebenfalls ein Phasenkonzept vor. Der „Student relationship lifetime cycle“. Im Rahmen der Beziehungsorientierung zwischen Alumni und Hochschule ist die Phase der Revitalisierung zu betonen. Im Gegensatz zu Pausits (2005) werden praktische Maßnahmen zum Management dieser Beziehungen aufgezeigt, wie z.B. Universitätszeitschriften oder Alumni-Tage.

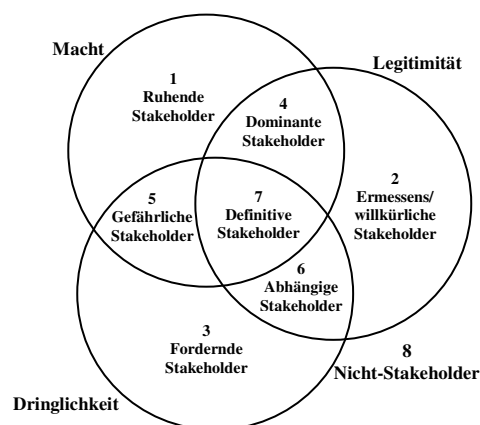
Die unterschiedlichen Anspruchsgruppen unterscheiden sich nach der Bedeutung, die eine Hochschule diesen Anspruchsgruppen beimisst. Mit dem Stakeholderansatz (Freeman, 1984; Mitchell et al., 1997; Jones et al., 2007) bietet sich ein theoretischer Rahmen zur Identifizierung relevanter Akteure an. Damit werden jene Interessens- und Anspruchsgruppen in den Mittelpunkt der Betrachtung geführt, die z.B. durch Macht und Legitimität, eine Bedeutung für die Operationen, Strukturen und Ziele der Organisation haben können.

Im Hinblick auf die Legitimität von Stakeholdergruppen kann zwischen normativ legitimen Stakeholdern und derivativ legitimen Stakeholdern unterschieden werden. Die Interaktionen zwischen der Organisation als Akteur und ihren Stakeholdergruppen sind durch einen kooperativen Charakter gekennzeichnet und basieren auf dem Stakeholder Fairness-Prinzip: obligations of fairness are created among the participants in the co-operative scheme in proportion

to the benefits accepted” (Phillips, 1997: 220). Normativ legitime Stakeholdergruppen-Beziehungen werden auf einer moralischen Verpflichtung begründet. Diese Stakeholdergruppen haben ein direktes Interesse am Wohl der Organisationen, wie z.B. Mitglieder der Organisation, Financiers, Kunden. Derivativ legitime Stakeholderbeziehungen hingegen begründen kein direktes Interesse an dem Wohl der Organisation, nehmen jedoch Einfluss auf die Organisation und die normativen legitimen Stakeholdergruppen, wie z.B. Medien oder Wettbewerber, die negativen oder positiven Einfluss auf die Meinungsbildung nehmen. Die Beziehung zu den derivativ legitimen Stakeholdergruppen ist so gestalten, dass die Interaktion eine positive Wirkung auf die Organisation hat (Phillips, 2003: 30) oder auf die Macht der Organisation helfen oder schaden zu können (Phillips, 2007; Phillips, 2003). Die Unterscheidung zwischen normativ legitimen und derivativ legitimen Stakeholdergruppen ist geeignet, zur Unterscheidung von Anspruchsgruppen und Einflussgruppen, jedoch wird der Zeitaspekt nicht explizit berücksichtigt.

Mitchell, Agle und Wood (1997) schlagen eine generische Typologie zur Charakterisierung von Stakeholderbeziehungen vor (Abb. 6). Die Interaktionen einer Organisation mit ihren Stakeholdergruppen entstehen aus einer Kombination der Attribute: 1.) Macht, als “the stakeholder's power to influence the firm”, 2.) Legitimität, als “the legitimacy of the stakeholder's relationship with the firm” und 3.) Dringlichkeit, als “the urgency of the stakeholder's claim on the firm” (Mitchell et al., 1997: 854). Die Identifikation von Stakeholdergruppen und die Gestaltung der Interaktion erfordern zu unterschiedlichen Zeiten ein unterschiedliches Ausmaß an Aufmerksamkeit des Managements. „Salience“ beschreibt das Ausmaß konkurrierender Stakeholderansprüche, denen das Management unterschiedliche Prioritäten einräumt. Durch das Merkmal Dringlichkeit wird der dynamische Aspekt der Stakeholderinteraktion betont. Gruppen oder Personen die kein Attribut aufweisen werden nicht als Stakeholder berücksichtigt.

**Abbildung 6: Stakeholder Typologie: Macht, Legitimität und Dringlichkeit**



(Quelle: in Anlehnung an Mitchell et al., 1997: 874)

In der Typologie werden sieben Stakeholderklassen (Mitchell et al., 1997: 872-879) nach der Anzahl und dem Ausmaß der Attribute unterschieden. Latente Stakeholdergruppen (latent Stakeholders) weisen jeweils ein Charakteristikum auf (Mitchell et al., 1997: 874). Erwartungsvolle Stakeholdergruppen weisen zwei charakteristische Eigenschaften auf (Mitchell et al., 1997: 876) und definitive Stakeholdergruppen (Mitchell et al., 1997: 878) weisen alle Attribute der Stakeholder Charakterisierung auf. Je höher die Anzahl der Attribute, desto mehr Aufmerksamkeit sollte diesen Stakeholdergruppen gewidmet werden.

Jones et al. (2007) erweitern die Stakeholdertypologie von Mitchell et al. (1997) um eine Typologie der Stakeholderkulturen, in der das Ausmaß der Stakeholderorientierung in der Organisationskultur beschrieben wird. Auf Grundlage dessen erfolgt die Ableitung von Stakeholderansprüchen, die dann entsprechend dem Verankerungsgrad in der Organisationskultur priorisiert werden.

Im Mittelpunkt dieser Arbeit stehen die institutionellen Stakeholdergruppen. Diese Gruppen erfüllen die Kriterien definitiver Stakeholdergruppen. Dies sind jene Interessensgruppen einer Hochschule, die zumindest teilweise anwesend sind und eine geregelte Tätigkeit ausüben. Hierzu zählen Studierende, wissenschaftliche Mitglieder und nichtwissenschaftliche Mitglieder. Es wird vermutet, dass die Hochschule aus multiplen Subkulturen besteht, die co-existieren und miteinander in Beziehung stehen. Die Subkulturen weisen innerhalb der Gruppe gemeinsame Perzeptionen der Werte, Normen und Praktiken auf. In dieser Arbeit ist es von zentraler Bedeutung, wie die institutionellen Stakeholdergruppen einer Hochschule die Organisationskultur, die Ziele, die organisationale Struktur, die Operationen in Interaktion mit den externen Umwelten wahrnehmen.

Nach dieser Auffassung können institutionelle Stakeholder innerhalb der Hochschule von externen Stakeholdergruppen unterschieden werden. Diese können mittelbar oder unmittelbar Einfluss auf die Leistungen der Hochschule nehmen. Ein erster Zugang zur Charakterisierung der institutionellen Stakeholdergruppen können die Hochschullandesgesetze sein. Diese organisationalen Personengruppen sind formalrechtlich betrachtet Mitglieder oder Angehörige der Organisation. Die vielfältigen Ziele und Leistungen, die sich aus den Aufgaben der Hochschule ergeben, werden durch einen juristischen Vertrag festgelegt und stellen das formale Handlungsregulativ dar, welches sich über die formalen organisationalen Strukturen und Handlungen entfaltet. Aus der institutionellen Perspektive lassen sich als Mitglieder die immatrikulierten Studierenden, wissenschaftliche Mitglieder und Angehörige (z.B. Hochschullehrende, Mitglieder des Präsidiums und des Hochschulrates) und die nichtwissenschaftlichen Mitglieder (z.B. Organisationsmitglieder in den Verwaltungseinheiten) ableiten.

Im Fokus dieser Perspektive stehen die Elemente: a.) Ziele für die Organisation aus der Perspektive von Stakeholdergruppen, b.) spezifische Besonderheiten der organisationalen Strukturen, c.) die charakteristischen Eigenschaften akademischer und administrativer Aufgaben, Leistungen und Verhaltensweisen, Beziehungen zwischen Studierenden, wissenschaftlichen und nichtwissenschaftlichen Mitgliedern, Kommunikationsprozesse, d.) die Interaktionsbeziehungen mit Akteuren in den externen Umwelten. Durch die Elemente können die Perspektiven der institutionellen Stakeholdergruppen untersucht werden. Im Fokus dieser Forschungsarbeit stehen Universitätsangehörige.

**Wissenschaftliche Mitglieder** der Hochschule sind direkt in der Lehre und Forschung involviert. Zu den wissenschaftlichen Mitgliedern zählen Professoren, Juniorprofessoren, wissenschaftliche Mitarbeiter für künstlerische Aufgaben und Lehrkräfte für besondere Aufgaben (vgl. HFG). Als Beamte in unbefristeten Arbeitsverhältnissen oder Angestellte in unbefristeten oder befristeten Arbeitsverhältnissen sind sie Mitglieder der Hochschule. Die wissenschaftlichen Mitarbeiter nehmen mehrere Aufgaben in einer Hochschule wahr. Sie zählen zu den Hauptproduzenten von Forschung (Grundlagenforschung und Auftragsforschung), Lehre und Weiterbildung und sind direkt an der Leistungserstellung beteiligt. Sie nehmen darüber hinaus administrative Aufgaben in den Funktionen als Präsident und Dekan innerhalb der Hochschule wahr. Entsprechend ihrer Funktionen nehmen die Mitglieder unterschiedliche Rollen in der Hochschule ein. In der Forschung nehmen sie die Rolle eines Forschers ein,

führen Forschungsprojekte durch und akquirieren Drittmittel zur Finanzierung von Forschungsvorhaben. In der Lehre nehmen sie die Rolle eines Hochschullehrers ein. Sie entwickeln curriculare Strukturen und Lehr- und Lernmaterialien, halten Vorlesungen und Seminare und nehmen Prüfungen ab. Die wissenschaftlichen Mitglieder sind in der Wahl des Lehrinhaltes und der Lehrmethoden frei, jedoch gehören sie auf der organisationalen Ebene entsprechend ihrer Fachdisziplin einem Fachbereich an und sind dem Dekan disziplinarisch unterstellt. Darüber hinaus fungieren sie als Gutachter.

**Nichtwissenschaftliche Mitglieder** sind alle Mitglieder, die indirekt in der Forschung und Lehre involviert sind und keine wissenschaftlichen Aufgaben wahrnehmen. Zu diesen zählen Mitglieder der Administrationseinheiten (z.B. der Studierendensekretariate, der Studierenden-Verwaltung, Personalverwaltung, Controlling), der Bibliothek und sonstigen Dienstleistungseinheiten (z.B. Mensen, Hausmeisterdienste, Gebäudeinstandhaltungen). Diese Organisationsmitglieder nehmen unterstützende Tätigkeiten für Forschung, Lehre und Studium wahr. Als Beamte, Angestellte oder Arbeiter sind sie im Rahmen befristeter oder unbefristeter Arbeitsverträge Mitglieder der Hochschule (vgl. HFG).

**Die Studierenden** werden durch die Einschreibung in einen Studiengang Mitglieder der Hochschule (vgl. Hochschulfreiheitsgesetz). Studierende können sowohl als Kunden als auch als Organisationsmitglieder bezeichnet werden. In der Literatur werden diese unterschiedlichen Perspektiven kontrovers diskutiert. Als Konsumenten von Lehr- und Weiterbildungsangeboten nehmen sie an Lehrveranstaltungen in Form von Vorlesungen und Seminaren und an Kultur- oder Sportangeboten teil. Durch das Studium werden die Studierenden beruflich sozialisiert. Zum anderen treten sie als Produktionsfaktor wissenschaftlicher Erkenntnisse auf. Sie nehmen als Co-Produzenten (Brennan & Eagle, 2007: 45; Langer et al., 2001) wissenschaftlicher Erkenntnisse Aufgaben in der Forschung wahr, als Tutoren oder Lehrassistenten leisten sie Beiträge in der Lehre (z.B. Erstellung von Lehrmaterialien). Meist sind Tutoren in fortgeschrittenen Semestern. Brennan und Eagle (2007) resümieren, dass die Kundenperspektive zwar wertvolle Einsichten für die Interaktionsbeziehungen zwischen Hochschule und Studierenden bereitstellt, jedoch dass eine einseitige Kundenperspektive diese Beziehung schädigen kann.

### 2.4 Entwicklung des Forschungsfeldes

Obwohl die Organisationskulturforschung ein relativ junges Forschungsfeld ist, wurde aus den unterschiedlichen Perspektiven der Wissenschaftsdisziplinen eine Vielzahl von Ansätzen, Modellen und Konzepten entwickelt, die zu einem Erkenntnisgewinn in Bezug auf die Organisationskultur als Einflussgröße auf andere Konstrukte (z.B. Performanz oder Gewinn) oder in Bezug auf ihre Relevanz in der Organisationsanalyse beigetragen haben. Zwar gibt es Verknüpfungen zwischen den Wissenschaftsdisziplinen, wie z.B. zwischen organisationstheoretischen und kulturtheoretischen Ansätzen (z.B. Hatch & Cunliffe, 2006), die sich Forschungsthemen wie komparativen Wettbewerbsvorteilen oder organisationaler Symbolik widmen (Smircich, 1983), jedoch sind die Verbindungen kaum spezifiziert. Zudem würden diese tendenziell statischen Verknüpfungen (z.B. Hofstede et al., 1990; Sagiv & Schwartz, 2007 zitiert nach Dauber et al., 2012) zu einer erweiterten Erkenntnis beitragen, wenn diese präzisiert werden. Zudem lässt sich aus der Vielzahl auf die Organisationskultur Bezug nehmende Forschungsliteratur eine Kontextbezogenheit (z.B. Organisationskultur im Hochschulkontext) identifizieren.

Es existieren wenige allgemeine, interdisziplinäre und multidimensionale Modelle, die auf unterschiedlichen Analyseebenen ganzheitlich anwendbar sind. Ansatzweise lassen sich kom-

plexere Modelle der Organisationskultur in der Forschungsliteratur identifizieren, die einem ganzheitlichen Ansatz nahekommen, wie die Modelle von Allaire und Firsirotu (1984) und Homburg und Pflesser (2000). Diese relativ umfassenden Modelle berücksichtigen ansatzweise Veränderungsprozesse und Relationen zwischen interner und externer Umwelt und lassen sich auf unterschiedlichen Analyseebenen anwenden. Jedoch sind diese Relationen nicht spezifiziert.

Die Gestalt des Organisationskulturmodells von Homburg und Pflesser (2000) lässt sich mit dem Drei-Ebenen-Modell von Schein (1985) vergleichen. Die Organisationskultur basiert ebenfalls auf den Manifestationsebenen: gemeinsame Werte, Normen, Artefakte und Verhalten. Artefakte und Verhalten werden als zirkulärer Prozess visualisiert, der durch die gemeinsamen Werte und Normen beeinflusst wird. Von der Organisationskultur wird eine lineare Relation zu „Performance Outcome“ hergestellt und die Marktdynamik als moderierender Effekt betont. Rückkopplungen von der externen Umwelt auf die Organisationskultur, wie z.B. der Einfluss der nationalen Werte auf die organisationalen Praktiken, werden nicht berücksichtigt. Die Aussagekraft dieses Modells im Hinblick auf die äußeren Umwelteinflüsse ist somit begrenzt (vgl. Dauber et al., 2012: 4).

Allaire und Firsirotu (1984) unterscheiden in ihrem Organisationskulturmodell explizit zwischen einer internen Umwelt (kulturelles System und soziostrukturelles System) und einer externen Umwelt (Gesellschaft, Geschichte und Kontingenzenz). Die Differenzierung zwischen nationalen Werten und organisationalen Praktiken wird durch den Einfluss der externen Umwelt auf die interne Umwelt berücksichtigt. Das Modell visualisiert die Verbindung zwischen dem soziostrukturellen System (Strategien, Strukturen, Prozesse, Policies) und dem kulturellen System (Mythen, Werte, Ideologien) durch spezifizierte Prozesse. „Individuelle Akteure“ stellen das Medium für den organisationalen Output dar. Diese werden durch die externe Umwelt, das kulturelle und soziostrukturelle System und durch deren verbindenden Prozesse beeinflusst. In Anlehnung an Sagiv und Schwartz (2007) kann gefolgert werden, dass die Organisationskultur sowohl durch die individuelle Wahrnehmung der Werte, Normen und Regeln als auch durch die externen Umwelteinflüsse geprägt werden (vgl. Dauber et al., 2012: 5).

Es kann eine Tendenz zu interdisziplinären, multidimensionalen, von der Analyseebene und dem Kontext unabhängigen Modellen, die somit eine statische Sichtweise zwischen den Konstrukten überwinden, festgestellt werden. Dauber, Fink und Yolles (2012) präsentierten ein Konfigurationsmodell der Organisationskultur, welches zu den komplexen Modellen der in dieser Arbeit präsentierten Forschungsansätze der Organisationskultur zählt. Das Modell ist noch recht jung und wenig etabliert, weil es bislang empirisch kaum getestet wurde, aber es zeichnet sich durch seine ganzheitliche Perspektive aus. Durch das Verständnis unterschiedlicher Forschungsdisziplinen und die systematische Verbindung unterschiedlicher Forschungsstränge bestätigen die Autoren existierende Forschungserkenntnisse und bauen darauf das Konfigurationsmodell auf, mit dem umfassendere Erkenntnisse über die Organisationskultur abgeleitet werden können. Die Modellelemente repräsentieren die Ganzheitlichkeit eines Systems. Durch die Anwendung multipler Konfigurationsmodelle können Organisationen oder verschiedene Subkulturen innerhalb einer Organisation analysiert werden. Die Variabilität der Modellelemente und die multiple Anwendbarkeit des Konfigurationsmodells ermöglicht so eine Ebenen-übergreifende Analyse in unterschiedlichen Kontexten.

Bei der Entwicklung des Konfigurationsmodells der Organisationskultur (Dauber, Fink und Yolles, 2012) wurden die in der Wissenschaft anerkannten Beiträge von Schein (1985) und Hatch und Cunliffe (2006) zur Entwicklung des internen Systemumfeldes und die Modelle

von Homburg und Pflesser (2000) und Allaire und Firsirotu (1984) zur Entwicklung der äußeren Umwelten berücksichtigt. Die Autoren identifizieren vier interne Domains, die durch vorwärtsgekoppelte (cultural guidance, strategy implementation, structural guidance) und rückwärtsgekoppelte (performance assesment, single loop learning und double loop learning) Prozesse miteinander verbunden sind und zwei externe „Domains“, die durch vier Prozesse in Verbindung mit den internen Modellelementen stehen. Durch die systematische Verknüpfung können Erkenntnisse über die Dynamik der Organisationskultur abgeleitet werden. Systemveränderungen werden somit in den Mittelpunkt der Betrachtung geführt. Die identifizierten Domains werden auch in dem Organisationskulturmodell von Hatch und Cunliffe (2006) repräsentiert, jedoch sind dort diese Verbindungen zwischen den Domains nicht spezifiziert.

Aufgrund der besonderen Relevanz als theoretischer Bezugsrahmen für diese Forschungsarbeit wird diesem Modell ein eigenes Kapitel gewidmet. Jedoch sollen schon an dieser Stelle die Kernelemente des Konfigurationsmodells der Organisationskultur (Dauber et al., 2012) vorgestellt werden, da diese Forschungssegmente im weiteren Verlauf dieser Dissertation adressiert werden.

- a.) Das Werte-System umfasst die grundlegenden Annahmen, die sich in den Zielen und Strategien, den Strukturen und dem organisationalen Verhalten offenbaren.
- b.) Die Ziele und Strategien repräsentieren die grundlegende Ausrichtung einer Organisation. Die Externalisierung hat eine Bedeutung für die Strukturen und operationalisierten Handlungen. In Anlehnung an das klassische strategische Management definiert eine Strategie, was getan, und die Strukturen und Handlungen hingegen, wie etwas getan werden soll.
- c.) Das Struktur-System reflektiert die Werte und gibt den Rahmen für Prozesse und Verhaltensmuster in Einklang mit den Strategien vor.
- d.) Die Operationen repräsentieren die Oberflächenphänomene der Organisationskultur, dem die Werte, Strategien und Strukturen zugrundeliegen. Sie stehen durch die strukturelle Koppelung und Prozesse der aktiven Umweltgestaltung in direkter Interaktion zu den externen Umwelten.
- e.) Die externen Umwelten nehmen durch evaluative Prozesse Einfluss auf die Organisationskultur und auf das gesamte Binnenverhältnis.

### **2.5 Zusammenführende Betrachtung**

Die Organisationskulturforschung ist ein junges interdisziplinäres Forschungsfeld, welches unterschiedliche Systematiken, Modelle und Perspektiven hervorgebracht hat. Eine Theorie oder eine einheitliche Definition existiert bislang nicht (Sackmann, 1992).

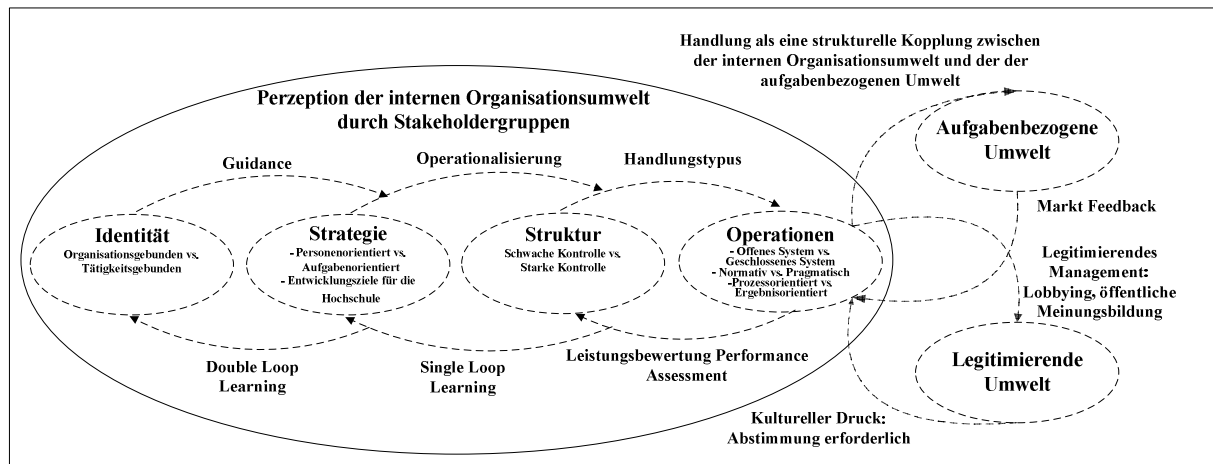
Die Organisationskultur und nationale Kultur sind unterschiedliche Konstrukte (Hofstede, 1980; Hofstede, 1991; 2001; Hofstede et al., 1990). Organisationen sind in Landeskulturen und Kultur-Regionen eingebettet und werden durch die jeweiligen nationalen bzw. gesellschaftlichen Werte beeinflusst (Sagiv & Schwarz, 2007). Organisationsmitglieder nehmen diese Werte wahr und tragen diese Perzeptionen in die Organisation hinein. Die Organisationskultur manifestiert sich auf Tiefenebenen. Während die Werte, Denkweisen und Gefühle schwer veränderbar sind und als gegeben betrachtet werden können (Schein, 1985), werden die organisationalen Praktiken hingegen durch einen Sozialisierungsprozess erlernt (Hofstede et al., 1990).

Die Organisationskultur kann mit unterschiedlichen Forschungsmethoden auf unterschiedlichen Analyseebenen (Fink & Mayrhofer, 2009) kontextbezogen untersucht werden. Die Or-

Organisationskultur im Hochschulkontext kann mit subkulturellen Merkmalen charakterisiert werden (Austin, 1990; Becher, 1981; Becher & Trowler, 2001; Clark, 1970; Clark, 1972; Harman, 1989; Lee, 2007; Kuh & Whitt, 1988; Mintzberg, 1980; Silver, 2003; Sporn, 1992; Tierney, 1988; Van Maanen & Barley, 1985; Weick, 1976). Die Subkulturen lassen sich aufgrund von Überschneidungen nicht trennscharf untersuchen. Organisationsmitglieder einer Hochschule können sowohl Merkmale der akademischen Subkulturen aufweisen und gleichzeitig durch fachdisziplinäre Merkmale charakterisiert werden (Clark, 1983; Harman, 1989; Lee, 2007).

In dieser Dissertation wird eine subkulturelle Analyseebene in der Annahme zugrundegelegt, dass die Hochschule durch eine subkulturelle Vielfalt charakterisiert werden kann. Es wird angenommen, dass institutionelle heterogene Stakeholdergruppen unterschiedliche Perzeptionen der Organisationskultur haben und sich dadurch von anderen Gruppen abgrenzen lassen. Zur Prüfung dieser Annahmen wird der quantitative Ansatz zur Untersuchung der Organisationskultur nach Hofstede, Neuijen, Ohayv und Sanders (1990) auf einer subkulturellen Analyseebene (Hofstede, 1998) in einer deutschen staatlichen Hochschule zugrunde gelegt. Mit diesem mehrdimensionalen Ansatz können Erkenntnisse über die wahrgenommenen Praktiken der täglichen Arbeitswelt abgeleitet werden. Zudem können die Dimensionen in Relation zu anderen Konstrukten analysiert werden. In dieser Arbeit ist es von zentralem Interesse, wie institutionelle Stakeholdergruppen die Organisationskultur in einer deutschen staatlichen Hochschule wahrnehmen, in der Annahme, dass diese Perzeptionen wesentlich die stakeholderbezogenen Zielvorstellungen und Interaktionsbeziehungen mit den äußeren Umwelten determiniert. Die Dimensionen von Hofstede et al. (1990) werden in einen ganzheitlichen dynamischen Bezugsrahmen, dem Konfigurationsmodell der Organisationskultur (Dauber et al., 2012), konzeptionell positioniert. Durch die Verwendung von multiplen Konfigurationsmodellen lassen sich Erkenntnisse über die subkulturellen Perzeptionen der institutionellen Stakeholdergruppen ableiten: Studierende, wissenschaftliche Mitglieder, nichtwissenschaftliche Mitglieder. Die Verbindung der Organisationskultur-Dimensionen (Hofstede et al., 1990) mit dem Konfigurationsmodell der Organisationskultur (Dauber, Fink & Yolles, 2012) wird in Abbildung 7 dargestellt.

**Abbildung 7: Die Einordnung der Hofstede et al. (1990) Dimensionen in das Konfigurationsmodell der Organisationskultur von Dauber, Fink & Yolles (2012)**



(Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Hofstede et al., 1990; Dauber, Fink & Yolles, 2012: 11)

Der Einfluss der nationalen bzw. gesellschaftlichen Werte wird in dem Konfigurationsmodell durch den „kulturellen Druck“, der von der legitimierenden Umwelt ausgeht, explizit berücksichtigt. Durch die Bestrebungen mit diesen Werten im Einklang zu stehen, sichert die Hochschule die Legitimität ihrer Handlungen und Ziele. Daraus kann gefolgert werden, dass Hochschulen je nach nationaler Einbettung mit unterschiedlichen Werten konfrontiert sind. In dieser Dissertation wird eine deutsche staatliche Hochschule zugrundegelegt. Folglich sind die charakteristischen Werte Deutschlands relevant.



### 3 Strategisches Zielsystem im Hochschulkontext

Hochschulen sind mit vielfältigen Stakeholdergruppen konfrontiert, die unterschiedliche Erwartungen und Vorstellungen von den Zielen für eine Hochschule haben. Die Identifizierung und die Fokussierung der wesentlichen Stakeholdergruppen bei der Zielselektion können problematisch sein, da in Hochschulen oftmals unklar ist, welche Stakeholdergruppen von welchen Leistungen profitieren. Der alleinige Fokus auf jene Stakeholder, die bestimmte Ressourcen bereitstellen, und die Vernachlässigung jener Stakeholder, die nicht über die Einflussnahme verfügen, kann die Legitimität von Zielentscheidungen gefährden. Vor dem Hintergrund der internalisierten Werte projizieren diese Akteure unterschiedliche und möglicherweise widersprüchliche Ziele in die Hochschule, was eine klare Formulierung von Zielen und schließlich eine klare Ableitung von Strategien als Wege zur Zielerreichung, erschwert.

Die Besonderheiten der Zielbildung, Zielauswahl von Zielen für die Hochschule zur Generierung eines Zielsystems, in denen Ziele in einer geordneten Zielbeziehung stehen, ist in Hochschulen als wissensgenerierende Organisationen mit Besonderheiten verbunden, im Gegensatz zu privatwirtschaftlichen Organisationen in denen der Gewinn als primäres Ziel verfolgt wird. Dieses Kapitel widmet sich zunächst den Voraussetzungen zur Generierung eines Zielsystems und dann den Besonderheiten im Kontext einer Hochschule. Für die Analyse der Ziele für die Hochschule ist der mehrdimensionale Zielkatalog von Peter Mertens (2010) von höchster Relevanz und wird in dieser Dissertation mit dem Ziel, die Vorstellungen über Hochschul-Zielsysteme darzustellen und kritisch zu hinterfragen, zugrundegelegt.

Mit dem Werk „Das Zielsystem der Unternehmung, Grundlagen betriebswirtschaftlicher Entscheidung“ (Heinen, 1966) hält die Erforschung von Unternehmenszielen Einzug in die betriebswirtschaftliche Forschungsliteratur, die bis dahin nicht als Gegenstand, sondern als Ausgangssituation der unternehmenstheoretischen Analyse betrachtet wurde. Die grundlegende Haltung in der traditionellen Betriebswirtschaftslehre, dass die Gewinnmaximierung als einziges Unternehmensziel galt, musste spätestens seit den Erkenntnissen der Forschungsarbeiten Edmund Heinens verworfen werden. Demnach seien die „unternehmerischen Aktivitäten in der Praxis von mannigfaltigen Zielen beherrscht“ (Heinen, 1976: 29). Begriffe wie „Zielsystem“ (Heinen, 1976), „Zielmenge“ (Schmidt-Sudhoff, 1967: 5), „Zielfigur“ (Hauschildt, 1977: 8) wurden in die theoretische Zielforschung eingeführt und die empirischen Forschungsaktivitäten anhand der Dimensionen Zielinhalt, Zielausmaß und Zeitbezug charakterisiert (Heinen, 1976). Eine weit verbreitete Zieldefinition ist die von Heinen (1976: 45), der unter einem Ziel einen als „erstrebenswert angesehen zukünftigen Zustand“, versteht. Basierend auf den Erkenntnissen der Organisationsforschung im anglo-amerikanischen Raum, die den Entscheidungsprozess in den Fokus der Zielforschung stellten (Cyert & March, 1963; March & Simon, 1958), fand eine intensive wissenschaftliche Auseinandersetzung in der deutschsprachigen Literatur statt (Heinen, 1976; Bidlingmaier, 1964; Schmidt-Sudhoff, 1967).

Im Rahmen entscheidungsorientierter Ansätze rückten verhaltenswissenschaftliche Erklärungen in den Mittelpunkt der Zielforschung, „die auf der Basis einer deskriptiven Theorie des menschlichen Entscheidungsverhaltens versucht, den Ablauf von Entscheidungsprozessen in Unternehmen zu erklären und Verhaltensempfehlungen für die Entscheidungsträger zu geben“ (Heinen, 1971a: 22). Diese unterschiedlichen forschungstheoretischen Vorgehensweisen und Zielsetzungen werden in der Literatur als normative, deskriptive und präskriptive Entscheidungstheorien diskutiert (z.B. Bea, 2004; Laux, 1998; Meyer, 1993).

#### 3.1 Zielbildung und Zielauswahl für die Organisation

Der Beitrag „Behavioral Theory of the Firm“ (Cyert & March, 1963) ist ein zentrales Werk zur verhaltenswissenschaftlichen Erklärung von Zielbildungen in Organisationen durch die Verbindung von individuellem Entscheidungsverhalten und organisationalen Prozessen. Aus der Perspektive der Koalitionstheorie (Barnard, 1938, Cyert & March, 1963) wird die Organisation als Koalition aller an ihr partizipierenden Anspruchsgruppen (z.B. Stakeholder) aufgefasst: „Let us view the organization as a coalition. It is a coalition of individuals, some of them organized in subcoalitions. In a business coalition members include managers, workers, stockholders, suppliers, customers, lawyers, tax collectors, regulatory agencies, and so on“ (Cyert & March 1963: 27). Nach Cyert und March (1963) ist in Anlehnung an Barnard (1938) die Zielbildung ein Aushandlungsprozess zwischen Koalitionspartnern, die individuelle oder gruppenbezogene Zielvorstellungen und Präferenzordnungen aufweisen, jedoch über ungleiche Möglichkeiten zur Einflussnahme verfügen. Nach dem Ausmaß des Einflusses auf den Zielbildungsprozess lassen sich aktive von passiven Gruppen unterscheiden. Aktive Gruppen bringen ihre Vorstellungen aktiv in den Aushandlungsprozess ein, passive Gruppen partizipieren indirekt an der Zielbildung.

Ausgangspunkt der Anreiz-Beitrag-Theorie (Barnard, 1938, March & Simon, 1958) ist die Interdependenz der Beiträge von Organisationsmitgliedern und den von der Organisation gebotenen Anreizen zur Zielerreichung. Durch Anreize werden potentielle Organisationsmitglieder motiviert der Organisation beizutreten und im Hinblick auf die organisationale Zielerreichung Beiträge zu leisten. Zentrales Erkenntnisinteresse der Anreiz-Beitrag-Theorie ist die Identifikation von Anreizen, um potentielle Mitglieder für Beitragsleistungen zu gewinnen. Die Anreize und Beiträge sollten sich demnach in einem organisationalen Gleichgewichtszustand befinden (March & Simon, 1958: 83).

Heinen (1976) betont die unterschiedlichen Einflussmöglichkeiten auf den Zielbildungsprozess und unterscheidet Kern- von Satellitengruppen, die in einem Verhandlungsprozess das Zielsystem generieren. Kerngruppen nehmen einen direkten und Satellitengruppen einen indirekten Einfluss auf die Zielbildung. Kirsch (1977) bezieht sich auch auf den verhaltenswissenschaftlichen Ansatz, um die Entstehung eines Zielsystems zu erklären und unterscheidet innerhalb des Entscheidungssystems drei Teilsysteme, das politische, operative, und administrative System (Kirsch, 1977: 121 ff.; Kirsch, 1977: 154 ff.), wobei innerhalb des politischen Systems die Zielentscheidungen durch die Kern- und Satellitengruppen mit einem unterschiedlichen Partizipationsausmaß zustande kommen. Während die Kerngruppen den Zielbildungsprozess maßgeblich beeinflussen und bestimmen, haben die Erwartungen und Vorstellungen der Satellitengruppen einen beeinflussenden Charakter. Außerdem differenzieren Kirsch (1977) und Kieser und Walgenbach (2003) zwischen „Individualzielen“, „Zielen für die Organisation“ und „Zielen der Organisation“. Die Individualziele werden durch die verschiedenen Mitgliederinteressen der Kerngruppe oder ihrer Repräsentanten durch Verhandlungen in einem Entscheidungsprozess für die Organisation formuliert und aus einer Auswahl von Zielalternativen selektiert. Erst durch die Autorisierung und Festlegung der Ziele durch diese Gruppe oder ein anderes legitimierendes Kernorgan, werden sie zu „Zielen der Organisation“. Heinen (1977: 102) kritisiert das Endergebnis als „Quasilösung“, da die Zielkonflikte innerhalb des Festlegungsprozesses nicht aufgelöst werden und Gruppen- und Individualziele weiterhin als informelle Ziele wirksam bleiben. Auch würde ein Zielbildungsprozess nicht immer bewusst erfolgen und zu „ausdrücklich angegebenen Zielen“ führen (Heinen, 1977: 102). Er hält darum weiterhin am Begriff eines emergenten Organisationsziels fest (Meyer, 1993: 21).

Die in den kollektiven Entscheidungsprozessen generierten und durch autorisierte Kerngruppen legitimierten Ziele können als offiziell bekundete und durch die Organisation vertretene Ziele charakterisiert werden. Diese formalen Ziele der Organisation können mit der Manifestationsebene „espoused Values“ des Drei-Ebenen-Modells von Schein (1985) verglichen werden, welche die Ebene der Ziele und Strategien darstellt und die Dinge widerspiegelt, wie sie sein sollten (should be). Die individuellen Ziele, die als informale Ziele wirksam bleiben, können als handlungsleitend charakterisiert werden und für die Organisationsmitglieder eine höhere Bedeutung haben als die offiziell bekundeten Ziele. Patterson (2001: 161) unterscheidet zwischen verdeckten (covert goals) und bekundeten (overt goals) Zielen. Die verdeckten Ziele haben eine stärkere Bedeutung für die Mitarbeiter als die bekundeten, auch wenn diese konsensorientiert in einer Gruppe gebildet und legitimiert wurden. Die informalen Ziele können sich in einem Sozialisierungsprozess innerhalb einer Gruppe im Laufe der Zeit zu formalen Zielen der Organisation entwickeln. Wenn die persönlichen Werte und Überzeugungen auf die Ziele und Regeln der Organisation übertragen werden und wenn umgekehrt die Regeln der Organisation auf das Privatleben der Mitglieder bezogen und ihre Identität daraus abgeleitet wird, dann deutet dies auf eine hohe Organisationsverbundenheit hin.

#### **3.2 Ziele und Zielbeziehungen im Zielsystem**

Ziele können in Teilziele zerlegt und nach ihrem Zielinhalt in Formalziele und Sachziele unterteilt werden (Heinen, 1976). Formalziele stellen Erfolgsziele einer Organisation dar (z.B. Gewinn, Rentabilität). Sachziele können nach Thommen und Achleitner allgemein (2003: 101 f.) in Leistungsziele (z.B. Marktziele oder Produktziele), Finanzziele (z.B. Kapitalbeschaffung), Führungs- Organisationsziele (z.B. Führungsstil) und soziale und ökologische Ziele (z.B. mitarbeiterbezogene oder gesellschaftsbezogene Ziele) unterschieden werden. Nach dem zeitlichen Bezug von Zielen kann eine Unterscheidung in kurzfristige, mittelfristige und langfristige Ziele vorgenommen (Heinen, 1966: 85 ff.) oder eine kontinuierliche Zielanpassung verstanden werden (Argyris & Schön, 1978). Auch können Ziele in zeitlich begrenzt formulierte oder zeitlich unbegrenzt formulierte Ziele unterschieden werden (Heinen, 1966: 88). Das Zielausmaß beschreibt den angestrebten Erreichungsgrad eines Ziels. Nach dem Zielausmaß lassen sich Extremierungsziele, Fixierungsziele und Satisfizierungsziele unterscheiden (Bea, 2004: 1675 f.). Mit Extremierungszielen wird durch die Verfolgung des ökonomischen Prinzips ein Optimum angestrebt. Mit Fixierungszielen wird eine bestimmte Zielgröße angestrebt. Satisfizierungsziele stellen eine Abkehr von den Maximierungszielen dar. Mit diesen Zielen wird ein zufriedenstellender Erreichungsgrad eines Ziels angestrebt, indem eine zuvor festgelegte Größe über- oder unterschritten wird. Die Festlegung des Zielausmaßes bei Maximierungszielen kann sich als schwierig erweisen. „Die Bestimmung eines Optimums für die Zielvariablen erfordert in mathematischen Entscheidungsmodellen die Ermittlung maximaler oder minimaler Extremwerte. Zu diesem Zweck müssen sämtliche verfügbaren Alternativen bekannt sein. Ferner sind deren Konsequenzen nach den relevanten Kriterien vollständig zu beschreiben“ (Heinen, 1966: 82). Aufgrund des hohen Komplexitätsgrades und in Ermangelung relevanter Daten sowie der begrenzten Auswahl an Entscheidungsalternativen werden in Organisationen eher Satisfizierungsziele (March & Simon, 1958; Cyert & March, 1963) angestrebt.

Die Beziehung zwischen Zielen kann unterschiedlich sein (Heinen, 1976; Bea, 2004). Präferenzbeziehungen entstehen durch das Priorisieren von konkurrierenden Zielen nach Wichtigkeit, die als Folge unterschiedlicher Präferenzen gewichtet werden. Durch die Gewichtung entsteht eine Präferenzordnung, die wichtige Primärziele (Hauptziele) von weniger wichtigen Sekundärzielen (Nebenzielen) abgrenzt. Bei einer Zielantinomie entfällt eine Priorisierung, da

sich die Ziele gegenseitig ausschließen. Instrumentalbeziehungen beschreiben ein Zielmittelverhältnis. Dieses ermöglicht eine Zielmenge in der Weise zu ordnen, dass eine Zielhierarchie erreicht wird. Je nach Rang in der Zielhierarchie können Oberziele von Unterzielen unterschieden werden, wobei Unterziele ein Mittel zur Erreichung von Oberzielen darstellen (Heinen, 1991:16; Kirchgeorg, 1999: 115), die sich sinnvollerweise ergänzen. Das Zielmittelverhältnis kann in Form von Kennzahlen ausgedrückt werden. Interdependenzbeziehungen geben an, ob und in welcher Form die Erreichung eines Ziels die Erreichung eines anderen Ziels beeinflusst. Besteht eine Komplementarität zwischen den Zielen, dann begünstigen sie sich gegenseitig. Wird die Zielerfüllung eines Ziels durch die Zielerfüllung eines anderen Ziels negativ beeinflusst, dann liegt eine Zielkonkurrenz bzw. ein Zielkonflikt vor. Wenn keine Beziehungen zwischen den Zielen vorliegen, dann wird dies als Zielneutralität bezeichnet. Bei der Zielbildung, die zu einem Zielsystem führen soll, sind die verschiedenen Zielarten und deren Beziehungen, unter Berücksichtigung der Individual- und Gruppenziele, zu beachten. Zielentscheidungen sind ein wesentlicher Bestandteil für das Verständnis über das Organisationsverhalten (Heinen, 1971b).

Um das konzipierte Zielsystem umfassend umzusetzen, schlägt Schmidt-Sudhoff (1967: 111-116) sieben Kriterien für eine wirkungsvolle Unternehmensführung vor, die in formale Anforderungen (Elastizität, Zeitfestlegung, präzise Zielformulierung) und materielle Anforderungen (Operationalität, Kompatibilität, Rangfolge und Quantifizierung) unterteilt werden. Hamel (1992, Sp. 2647f.) betont die Offenheit, Flexibilität, Vollständigkeit, den Realitätsgehalt und die Akzeptanz als relevante Anforderungen zur Erreichung des Zielsystems. Die Parameter Elastizität (Schmidt-Sudhoff, 1967:114-116), Offenheit und Flexibilität (Hamel, 1992) betonen die Veränderlichkeit von Zielen und Zielbeziehungen im Hinblick auf die Zielanzahl, den Zielinhalt, das Ausmaß sowie die temporalen Bedingungen. Im Zeitablauf können sich die Ziele durch organisationale Lernprozesse verändern (Argyris & Schön, 1978). Die verfolgten Ziele sind kontinuierlich und kontextbezogen zu konkretisieren.

### **3.3 Ziele für die Hochschule**

Im Zuge der Hochschulreform wurde die Rahmengesetzgebungskompetenz des Bundes abgeschafft und durch Landesgesetze ersetzt. In dieser Forschungsarbeit steht eine nordrhein-westfälische Hochschule im Fokus der Betrachtung, darum wird stellvertretend für die deutschen Landeshochschulgesetze das nordrhein-westfälische Landeshochschulgesetz zur Orientierung und als Ausgangspunkt der Analyse von Zielen für die Hochschule zugrunde gelegt. Die zuvor staatlichen Hochschulen haben als Körperschaften des öffentlichen Rechts in der Trägerschaft des Landes Freiheit, Autonomie und Eigenverantwortung erhalten. Sie verfügen über weit reichende Kompetenzen sowie Verantwortung für Finanz-, Personal- und Organisationsentscheidungen und haben die Möglichkeit, unternehmerisch tätig zu werden (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2010a). Das Verhältnis von Staat und Hochschule befindet sich in einer Phase des Umbruchs. Der Staat räumt der Hochschule im Rahmen der Reformprozesse höhere Entscheidungsfreiheiten und damit mehr Autonomie ein (Küpper, 2009: 51). Die Funktionen des Staates wurden auf ordnungspolitische und rechtsaufsichtliche Funktionen beschränkt (Sandberg, 2003: 36). Die Hochschulen sind aufgefordert, eigene Entwicklungsziele zu setzen und Strategien zu deren Umsetzung abzuleiten.

Während die Hochschulgesetze einen rechtlichen Rahmen vorgeben, in dem die Ziele und Aufgaben pauschal formuliert sind, kann die Hochschule mit der Konzeption und Verabschiedung eines Leitbildes ihre eigene Position in einem übergeordneten Orientierungsrahmen formal zum Ausdruck bringen (z.B. Ausbildungsziele in den Studiengängen, Gewichtung von Forschung, Lehre und Rahmenbedingungen). Das an interne und externe Adressaten gerichte-

te Leitbild umfasst allgemeine Aussagen über die Zwecke und Ziele, sowie die angestrebten Verhaltensweisen in einer Organisation (Bleicher, 2011). Sie werden darum auch als Verhaltensrichtlinien (policies) bezeichnet (Bea & Haas, 2005: 69). Als Basis einer wirkungsvollen Zielplanung werden politische und strategische Entscheidungen in einem langfristigen und entwicklungsfähigen Rahmen ausgerichtet (Nickel & Zechlin, 2000: 156). Neben der orientierungsgebenden und richtungsweisenden Funktion haben Leitbilder auch die Funktion der Profilbildung (Hanft, 2000: 122). Das Leitbild ist der Ebene des normativen Managements zugeordnet, welches die Basis des strategischen und operativen Managements darstellt (Bieker, 2004: 172). Meyer-Guckel & Mägdefessel (2010) resümieren in ihrer Analyse zu Leitbildern, dass sich tendenziell Homogenisierungstendenzen zeigen, die einer profilierten Hochschule entgegenwirken.

Die Zielstruktur im Zielsystem einer Hochschule kann nach Bolsenkötter (1976) in Sach- und Formalziele unterteilt werden. Sachziele beschreiben die Leistungskonzeption der Hochschule, die im Gesetz verankert ist. Zu den Hauptaufgaben (Stieger, 1980) und somit Primärsachzielen einer Hochschule zählen die Forschung und die Lehre. Zu den Nebenzielen, die nur mittelbar in Beziehung zu Forschung, Lehre und Studium stehen (Müller-Böling, 2007), zählen u.a. die soziale Förderung der Studierenden (z.B. Vermittlung von Sozialkompetenzen) und die Förderung von Sport und Kultur (§ 3 HFG des Landes Nordrhein-Westfalen). Im Zielsystem von Hochschulen bestimmen primär die Sachziele die Handlungen ihrer Mitglieder (Stieger, 1980). Da weder die Sachziele noch die Formalziele im Gesetz eindeutig formuliert sind, ergeben sich für die Hochschulen gewisse Gestaltungsmöglichkeiten (Weichselbaumer, 2006) zur Definition eigener Ziele. Für die Hochschulen ist die Formulierung eines Oberziels im Sinne eines Formalziels (Bolsenkötter, 1976) nach der Zielcharakterisierung von Heinen (1991) problematisch, da der Gewinn als Oberziel wegfällt. Zudem erweist sich die Erfassung relevanter Ziele und die Ordnung von Zielen als schwierig vor dem Hintergrund multipler Sachziele und Stakeholdergruppen mit unterschiedlichen Zielpräferenzen. Hinzu kommt, dass die Sachziele in hohem Maße von den Hochschulgesetzen und gesellschaftlichen Vorstellungen und Erwartungen bestimmt sind, was den Zielbildungsprozess und das Entscheidungsfeld von Hochschulen eingeschränkt.

Ernest Boyer (1990) schlägt ein Model zur differenzierten Beurteilung von vier Zielkategorien für eine Hochschule vor: 1. Entdeckung (discovery), 2. Integration (integration), 3. Anwendung (application) und 4. Lehre (teaching). Unter Entdeckung wird die Grundlagenforschung verstanden. Die Integration betont die interdisziplinäre Zusammenarbeit und damit die Erweiterung der fachdisziplinären Forschung. Die Zielkategorie Anwendung betont die Ableitung des Wissens aus den Bereichen Entdeckung und Integration für praktische und soziale Problemstellungen. Die Perspektive Lehre betont die Vermittlung des Wissens an Studierende oder im weiteren Sinne den Wissenstransfer in die Gesellschaft (Boyer, 1990 vgl. Bailey & Lewicki, 2007: 34-35).

Peter Mertens (2010) schlägt in seinem Fachartikel „Die Zielfunktion des Universitätslehrers der Wirtschaftsinformatik – Setzen wir falsche Anreize?“ in der Analogie der „olympischen Disziplinen eines Zehnkampfs“ zehn mögliche Ziele für eine Hochschule vor, die Anreizwirkungen auf die Stakeholder einer Hochschule haben können. Insbesondere wird in seinem Beitrag der Frage nachgegangen, an welchen lehr- und forschungsbezogenen Fähigkeiten ein guter Hochschullehrer zukünftig gemessen werden sollte und stellt zur Diskussion, welcher Orientierung ein höherer strategischer Status verliehen werden sollte (relative Lehrorientierung, relative Forschungsorientierung, oder beides), wobei beide Zielorientierungen einen

Wertbeitrag leisten. Nach Mertens (2010) ist die Zielvielfalt als ein System verschiedener Zielelemente zu verstehen, zwischen denen eine systematisierbare Beziehung besteht.

Mertens (2010: 4) listet stichwortartig zehn Kriterien auf, nach welchen Hochschulen Forscher und Lehrende an Hochschulen beurteilen können (Tab. 8). Die Pluralität der Kriterien lässt sich nach dem Zielinhalt in a.) lehrbezogene Ziele, b.) forschungsbezogene Ziele, c.) Formalziele sowie d.) sonstige akademische Teilziele strukturieren, an denen nachteilige Wirkungen einer einseitigen Gewichtung von Zielen erörtert werden können, wobei die Reihenfolge nichts über deren Bedeutung aussagt. Die Gewichtung kann bei der Gesamtbeurteilung zu unterschiedlichen Zeiten anders ausfallen.

**Tabelle 8: Ziele für die Hochschule: „Die zehn Disziplinen“**

Z <sub>1</sub>	Lehre, Betreuung von Studierenden, darunter Beschaffung von Praktikantenplätzen im In- und Ausland
Z <sub>2</sub>	Erarbeiten von Lehrbüchern und anderen Lehrmaterialien
Z <sub>3</sub>	Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses
Z <sub>4</sub>	Forschung und Ergebnistransfer in die Wissenschaft: Veröffentlichung in wissenschaftlichen Organen, auch international, Kongresse
Z <sub>5</sub>	Forschung und Ergebnistransfer in die Praxis: Veröffentlichung in Praktikerorganen, Fachbücher, Vorträge, (MBA-) Kurse, Kooperationsprojekte, Patente, Lizenzen
Z <sub>6</sub>	Forschung und Ergebnistransfer in Politik und Gesellschaft: Mitwirkung in Gremien, Politikberatung, Auftritt in Medien
Z <sub>7</sub>	Standortförderung, Hilfe bei Unternehmensgründung („Spin-offs“) und deren Nutzung für die Ausbildung von Studierenden
Z <sub>8</sub>	Drittmittelakquisition
Z <sub>9</sub>	Selbstverwaltung in der Universität
Z <sub>10</sub>	Selbstverwaltung in der Fachgemeinschaft: Gremien, Herausgeberkreise von Fachzeitschriften, vielfältige Gutachten, z. B. bei Besetzung von Professuren oder Preisverleihungen

(Quelle: Mertens, 2010: 4)

Mit diesen multiplen Zielen für die Hochschule werden unterschiedliche Interessen von Stakeholdergruppen adressiert und sie zeigen eine mögliche Bandbreite und Diversität der Ziele für die Hochschule auf. Die Stakeholdergruppen nehmen diese Ziele möglicherweise unterschiedlich wahr und messen diesen unterschiedliche Bedeutungen bei. Vermutlich hat der Grad der Bedeutung eine Wirkung auf die organisationalen Strukturen und Operationen in einer Hochschule in Verbindung mit den externen Umwelten und kann grundlegend nur durch die Veränderung der kulturellen Wahrnehmung modifiziert werden.

#### a.) Lehrbezogene Ziele

##### *Z1. Lehre und Betreuung von Studierenden*

Unter *Lehre* wird im Hochschulfreiheitsgesetz die: „Pflege und Entwicklung der Wissenschaften durch Forschung, Lehre, Studium, Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses und Wissenstransfer (insbesondere wissenschaftliche Weiterbildung und Technologietransfer)“ (§ 3 HFG des Landes Nordrhein-Westfalen) verstanden mit dem Ziel die Studierenden auf eine berufliche Tätigkeit im In- und Ausland vorzubereiten, in dem das in Forschung entstandene Wissen vermittelt wird (§ 3 HFG des Landes Nordrhein-Westfalen).

Mit den Bestrebungen, einen europäischen Hochschulraum zu schaffen, gewinnt der Bologna-Prozess (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2010b) als freiwilliger Prozess auf staatlicher Ebene an Bedeutung in der Formulierung von Lehrzielen und somit in der Gestaltung und Neustrukturierung des Lehrangebotes und der Hochschulprozesse, wie z.B. die Vergleichbarkeit der Bachelor-, Master- und Promotionsstudiengänge des europäischen Bildungssystems oder die Förderung der Mobilität von Studierenden sowie wissenschaftlichen und nichtwissenschaftlichen Mitgliedern durch Mobilitätsförderprogramme (z.B. Erasmusprogramm, STIBET, Socrates) und Hilfestellung durch die Hochschulen bei der Suche nach Praktikumsplätzen im In- und Ausland. In einem Turnus von zwei Jahren trafen sich die europäischen Bildungsminister aus 46 Ländern, um neue Prioritäten in ihren Aktivitäten zu setzen und die Entwicklungen im europäischen Hochschulraum voranzutreiben (Europäische Bildungsministerkonferenzen: Bologna, 1999; Prag, 2001; Berlin, 2003; Bergen, 2005; London, 2007 und Leuven/La-Neuve, 2009). Im Jahre 2010 wurde der europäische Hochschulraum in Budapest und Wien, wie in der Bologna-Deklaration (1999) angekündigt, offiziell durch die Minister eröffnet. Seitdem findet eine intensive Auseinandersetzung auf nationaler (z.B. Wissenschaftsrat, Kultusministerkonferenz), europäischer (z.B. europäische Kommission) und internationaler Ebene (z.B. OECD) statt. Die Hochschule als Organisation wurde selbst zum Forschungsobjekt (z.B. Gesellschaft für Hochschulforschung).

Die Hochschullehre und Betreuung der Studierenden kann nach der Art der fachlichen (z.B. forschungsgeleitete Lehre, praxisbezogene Lehre, Weiterbildung) und überfachlichen Ausrichtung (z.B. kulturelle, soziale Kompetenzen) der Studienprozesse, dem Inhalt des Curriculums (z.B. Grundlagen-, Spezialisierungsfächer, interdisziplinär, international) und Abschlüssen (z.B. Bachelor- Master-, Doktorgrade), den Lehrmethoden (z.B. multimediale Lehrformen, Teamarbeit), der Ressourcenausstattung (z.B. Anzahl und Qualifikation der Lehrenden, Gebäude, Ausstattung, Lehr- und Lernmaterialien), der wahrgenommenen Organisationskultur (z.B. Fachdisziplinen, akademische Kultur), der Akkreditierung durch Akkreditierungsagenturen und Evaluation (z.B. durch Studierende) charakterisiert werden.

Basierend auf seinen langjährigen Erfahrungen als Hochschullehrer beschreibt Mertens (2010), dass das Ansehen der Hochschullehre und die Erreichbarkeit für studentische Anliegen im Laufe der Zeit Schwankungen unterlagen. Eine extreme Auffassung war: „wer einen Hochschulabschluss erwerben will, muss auch einem Hochschullehrer mit schlechter Didaktik folgen können“ (Mertens, 2010: 1). Durch diese Auffassung werden Studierende als passiver Empfänger von Lehr- und Betreuungsleistungen verstanden. Im Rahmen der Neustrukturierung des Lehrangebotes kann die Beziehung zwischen Hochschulen und Studierenden als ein gleichberechtigtes Partnerschaftsverhältnis in Hochschulsteuerungsprozessen begriffen werden (Kommuniqué der Konferenz der europäischen Bildungsministerinnen und -minister, 2003). Eine aktive Einbindung in die Gestaltung der Lehre durch die Abfrage und Berücksichtigung von qualitativen Verbesserungsvorschlägen und Wünschen der Studierenden in der

Lehre charakterisiert ein partnerschaftliches Betreuungsverhältnis zwischen Lehrenden und Studierenden und stellt eine „moderne Version“ der Gemeinschaft von Lehrenden und Lernenden dar (Wissenschaftsrat, 2008: 62). Dieses Lehr- und Betreuungsverständnis erfordert didaktische und methodische Fähigkeiten, Kenntnisse über die neuesten Forschungsmethoden, Praxiswissen und Auslandserfahrung des Lehrenden (Mertens, 2010). Auf der Grundlage der Lehre und Betreuung können die Studierenden zur Erreichung ihrer beruflichen Ziele und der Erfüllung der praxisbezogenen Anforderungen (z.B. Führung von Mitarbeitern) angeleitet und kulturelle sowie ethische Sichtweisen vermittelt werden.

#### *Z2. Erarbeiten von Lehrbüchern und anderen Lehrmaterialien*

Mit der Weiterentwicklung und Erarbeitung von Lehrbüchern und Lehrmaterialien und innovativer Lehrmethoden (z.B. multimediale Lehrmaterialien) werden die Studierenden und andere Veranstaltungsteilnehmer (z.B. Gasthörer) adressiert (Mertens, 2010) mit dem Ziel Wissen, Methoden- und Problemlösungskompetenzen zu erwerben sowie Fähigkeiten des Lernens zu entwickeln (Alutto et al., 2008). Obwohl diese lehrbezogenen Leistungen zur effektiven Lehre beitragen, wird ihnen oftmals ein geringerer Stellenwert bei der Beurteilung von Hochschullehrern beigemessen (Mertens, 2010). Die Weiterentwicklungen innovativer, interaktiver, multimedialer Lehr- und Lernmaterialien tragen zur Effektivität der Lehre bei und können die Reputation der Hochschule stärken, wenn diese bei der „Vermarktung“ eines Studiengangs in den aufgabenbezogenen Umwelten kommuniziert werden.

#### *Z3. Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses*

Die Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses (Mertens, 2010) ist eine besondere Form der Lehre durch Wissenschaftler für einen auf wissenschaftliche Kenntnisse angewiesenen Beruf, der die systematische, selbständige Arbeit in einem Fachgebiet und die Teilnahme an der Wissenschaft voraussetzt. Diese Lehrleistungen werden in forschungsbezogenen Veranstaltungsformen erbracht und unterscheiden sich von der sonstigen Lehre durch die zu vermittelnden fachlichen und überfachlichen Inhalte und deren didaktische Erfordernisse (Bolsenkötter, 1976: 174). Seit den Bestrebungen einen europäischen Hochschulraum zu schaffen wird die spezielle Form der Lehrleistungen in unterschiedlichen Phasen eines Hochschulstudiums betont (Europäische Bildungsminister, 2007). Die Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses ist auf das Erlernen von Forschungstätigkeiten, den Transfer der Forschungserkenntnisse und die Anwendung in der Lehre ausgerichtet. Je nach fachlicher Ausrichtung (z.B. experimentelle Fächer) und Fortschritt im Studium (Bolsenkötter, 1976) lässt sich eine inhaltliche und räumliche Trennung von Forschung und Lehre nicht realisieren, da die Seminarräume bzw. Forschungsinstitute zugleich Arbeitsplatz der Studierenden, der Lehrenden und forschenden Mitglieder der Hochschule sind.

#### *b.) Forschungsbezogene Ziele*

Die *Forschung* dient der „Gewinnung wissenschaftlicher Erkenntnisse sowie der wissenschaftlichen Grundlegung und Weiterentwicklung von Lehre und Studium“ (§ 70 HFG des Landes Nordrhein-Westfalen). Für einen schnellen Forschungs- und Ergebnistransfer ist die Einheit von Forschung und Lehre gefordert. Die Forschung wird nach der OECD Definition und Konvention im Frascati Manual 2002 in Grundlagenforschung (Basic Research) und Anwendungsforschung (Applied Research) unterschieden (OECD, 2002: 30). Die *Grundlagenforschung* wird definiert als “experimental or theoretical work undertaken primarily to acquire new knowledge of the underlying foundation of phenomena and observable facts, without any particular application or use in view”. Demnach ist diese darauf ausgerichtet neue Basiserkenntnisse zu wissenschaftlichen Phänomenen und beobachtbaren Fakten zu



gewinnen, ohne dass spezielle Anwendungsfelder oder Verwertungen im Fokus stehen. Die *Anwendungsforschung* besteht ebenfalls aus originären Arbeiten, die der Generierung neuer Erkenntnisse dienen. Jedoch ist sie im Gegensatz zur Grundlagenforschung auf ein spezielles Ziel oder auf einen bestimmten Anwendungs- oder Verwertungszweck ausgerichtet.

Der *Forschungsprozess* wird durch das Erkenntnisinteresse, der Art der Forschung (z.B. Grundlagenforschung, Anwendungsforschung), der Forschungsmethodik (qualitative Methoden, quantitative Methoden, Mix-Methoden), der Ressourcenausstattung (z.B. wissenschaftliche Mitglieder, Drittmittelausstattung, Forschungsinfrastruktur), den Forschungspartnern (z.B. andere Wissenschaftler, andere Hochschulen, andere Forschungsinstitute), der wahrgenommenen Organisationskultur (z.B. Fachdisziplinen, akademische Kultur), den verfolgten Zielen (z.B. Ziele der wissenschaftlichen Mitglieder, Ziele der Auftraggeber, Ziele der Hochschule) geprägt und hat Forschungsergebnisse zum Ziel (z.B. Beitrag für die Wissenschaft, wissenschaftliche Fundierung für Unternehmen), die in ausgewählte Kanäle transferiert werden (z.B. in die Lehre oder Praxis).

#### *Z4. Forschung und Ergebnistransfer in die Wissenschaft*

Neben dem Forschungs- und Ergebnistransfer in die Lehre, transferieren Hochschulen als „Wissensorganisationen“ das neu geschaffene Wissen in die wissenschaftliche Gemeinschaft durch die Veröffentlichung in wissenschaftlichen Organen und auf internationalen Kongressen. Der Transfer findet oftmals durch Publikation in international anerkannten akademischen Fachzeitschriften statt, deren Qualität durch ein nationales oder internationales Gutachtergremium nach den Maßstäben der wissenschaftlichen Gemeinschaft beurteilt wird (Mertens, 2010) oder durch Publikation von Fachbüchern und Kapiteln in Fachbüchern. Quantitativ werden diese Beiträge durch die Anzahl der Zitationen bemessen. Mit diesen intellektuellen Beiträgen wird die wissenschaftliche Gemeinschaft als relevante Stakeholdergruppe, die aus Wissenschaftlern anderer Hochschulen und Institutionen besteht, adressiert mit dem Ziel, das theoretische Wissen zu erweitern (Alutto et al., 2008: 13). Diesem Ziel wird durch die Hochschule bei der Beurteilung von Wissenschaftlern und insbesondere von Nachwuchswissenschaftlern eine höhere Bedeutung beigemessen und honoriert (z.B. Infrastruktur) im Vergleich zu den anderen Leistungen (z.B. Lehrleistungen). Die Publikation in international anerkannten Fachzeitschriften ist für die individuelle Entwicklung (z.B. Berufung oder Beförderung) einer wissenschaftlichen Karriere ein bedeutendes Ziel (Mertens, 2010).

#### *Z5. Forschung und Ergebnistransfer in die Praxis*

Der Forschungs- und Ergebnistransfer in die Praxis durch die Veröffentlichung in Praktikerorganen, Fachbüchern, Vorträgen, Kursen, Kooperationsprojekten, Patenten und Lizenzen adressiert die Erwartungen von Praktikern in Wirtschaftsorganisationen, Behörden und anderen Organisationen (Mertens, 2010) mit dem Ziel, theoretische Erkenntnisse praxisorientiert bereitzustellen und Möglichkeiten einer Anwendung auf praxisbezogene Problemstellungen aufzuzeigen (Alutto et al., 2008). Diese praxisorientierten Transferleistungen sind im Gegensatz zum Forschungs- und Ergebnistransfer in die Lehre und Wissenschaft nicht hoch angesehen bei der Beurteilung von Hochschullehrern (Mertens, 2010). Auf dem Gebiet der Managementforschung wurde in führenden Fachzeitschriften (z.B. *Academy of Management Journal*) kritisiert, dass Forschungserkenntnisse nicht adäquat auf die Praxis übertragen werden (Rynes, Bartunek & Daft, 2001; Van de Ven & Johnson, 2006) und somit kaum auf praxisbezogene Problemstellungen angewendet werden können (Beer, 2001; Pfeffer & Fong, 2002). Umgekehrt werden praxisbezogene Fragestellungen in den wissenschaftlichen Erkenntnisinteressen vernachlässigt (Van de Ven & Johnson, 2006). In Anlehnung an Simon (1976) unter-

scheidet Van de Ven (2002) das soziale System der Praxis von dem der Wissenschaft und betont die Kluft zwischen den Systemen. Während sich die Wissenschaft auf den Erkenntnisgewinn und den Beitrag für das Forschungsgebiet fokussiert, steht im sozialen System der Praxis die Lösung unmittelbarer praxisbezogener Probleme im Mittelpunkt der Betrachtung. Die Kluft kann auf ein Transferproblem zurückgeführt werden. Van de Ven (2002) betont, dass sich die Systeme wechselseitig positiv beeinflussen können, wenn sie sich als lernende Gemeinschaft begreifen.

#### *Z6. Forschung und Ergebnistransfer in Politik und Gesellschaft*

Der Forschungs- und Ergebnistransfer in Politik und Gesellschaft kann durch die Mitwirkung in Gremien, Auftritten in Medien und als Politikberatung (Mertens, 2010: 4) erfolgen. Mit diesen Leistungen werden die artikulierten Interessen, Erwartungen und Vorstellung der allgemeinen Öffentlichkeit als Stakeholdergruppe adressiert. Da der Begriff der Gesellschaft abstrakt ist, wäre zunächst zu klären welche Stakeholdergruppen die „Gesellschaft“ für eine Hochschule ausmacht. Erst durch eine reale Beschreibung dieser Gruppen können die strategischen Transferziele in Politik und Gesellschaft formuliert und festgelegt und dann durch Handlungen umgesetzt werden. Mit dem Forschungs- und Ergebnistransfer kann der interessierten Öffentlichkeit Wissen über Themen spezieller Forschungsgebiete, Themen von internationaler oder regionaler Relevanz und Technologien zugänglich gemacht werden. Das Wissen kann durch die Beratung von Behörden und anderen politischen Organisationen in wissenschaftlichen Fragestellungen vermittelt werden. Mit den Transferleistungen können unterschiedliche Wirkungen in der Gesellschaft und Politik erzielt werden (z.B. Steigerung der Lehr- und Forschungsreputation, Steigerung des positiven Ansehens in der Öffentlichkeit mit positiven Beiträgen für die Gesellschaft durch Freiwilligenarbeit und andere soziale Aktivitäten der Hochschulangehörigen, positive Beiträge für die Umwelt). Die Wirkung des Forschungs- und Ergebnistransfers auf die Stakeholdergruppen kann durch Befragungen ermittelt und dadurch Rückschlüsse für eventuelle Anpassungen der Transferleistungen gezogen werden.

#### *Z7. Standortförderung, Hilfe bei Unternehmensgründung („Spin-off“) und deren Nutzung für die Ausbildung von Studierenden*

Den unternehmerischen Weg des Wissenstransfers stellen Spin-offs dar (Mertens, 2010: 4). Durch diese Unternehmensgründungen als Ausgründungen aus Hochschulen oder außeruniversitären Forschungseinrichtungen durch Wissenschaftler, Studenten oder Absolventen werden wissenschaftliche Erkenntnisse, neue Technologien oder besondere Kompetenzen, die in öffentlichen Forschungseinrichtungen selbst erarbeitet oder erworben wurden, vermarktet. Diese Forschungserkenntnisse, wissenschaftlichen Methoden oder spezifischen Kompetenzen sind unverzichtbar für eine Spin-off Gründung (Egeln et al., 2002: 6; Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2002: 9). Die Forschungsergebnisse, Patente oder neue Technologien werden durch Verwertungs-Spin-offs und besondere Kompetenzen durch Kompetenz-Spin-offs transferiert. Durch den direkten Bezug zur Forschung und durch die Unverzichtbarkeit des neuen Wissens, der Methoden, Technologien und Kompetenzen können Spin-offs gegenüber anderen Unternehmensgründungen (z.B. akademische Startups) abgegrenzt werden (Egeln et al., 2002). Die forschungspolitischen Transferziele haben eine Bedeutung für die volkswirtschaftliche Produktivität eines Landes (Slaughter & Leslie, 1997; Slaughter & Rhoades, 2004; Egeln, 2002; Weingart, 2001). Die Unternehmensneugründungen gelten als Ausweis hoher Innovationsneigung eines Landes (Knie & Simon, 2006).

Zu den Motiven für Spin-off-Gründungen zählen selbstbestimmtes und unabhängiges Arbeiten, Verbesserung der persönlichen Einkommensaussichten, die konkrete Nachfrage von Unternehmen nach Produkten oder Dienstleistungen sowie die Nutzung wirtschaftlicher Potentiale von Forschungsergebnissen (Egeln et al., 2002: 45). Die Überlegungen, Spin-offs zu gründen, sind oftmals auch mit den befristeten Arbeitsverträgen wissenschaftlicher Mitglieder verbunden. Die Beschäftigungsdauer der wissenschaftlichen Mitglieder in den Forschungsinstituten ist aufgrund ihrer befristeten Arbeitsverträge beschränkt (Knie & Simon, 2006). Die Aussicht auf eine wissenschaftliche Karriere in der Hochschule bietet sich demnach kaum. Um den Hemmnissen für Spin-off-Gründungen, wie z.B. fehlende Finanzierungsquellen, Mangel an qualifiziertem Personal, Genehmigungsverfahren und Gesetze, fehlende betriebswirtschaftliche Kenntnisse oder Marktkenntnisse entgegenzuwirken, bieten Hochschulen diverse Unterstützungsangebote an (z.B. Bereitstellung von Infrastruktur) (Egeln et al., 2002). Lehrveranstaltungen zum Thema Gründungsmanagement oder Unternehmensführung können einen Beitrag leisten, eine „Kultur der Selbständigkeit“ zu schaffen, in der die selbstständige Beschäftigung eine „normale“ Alternative darstellt (Egeln et al., 2002: 50). Die Vermittlung von unternehmerischen Sichtweisen in den naturwissenschaftlichen Studiengängen kann zur Folge haben, dass die Studierenden, aber auch die wissenschaftlichen Mitglieder ihre Forschungsaktivitäten einer strategischen Karriereplanung unterstellen. Überlegungen zur Realisierung von Ausgründungen werden offenkundig populärer. Die Vermittlung von Spezialkenntnissen und Fähigkeiten, die zu einer ergebnisoffenen Forschung befähigen sollen, rücken möglicherweise in den Hintergrund (Knie & Simon, 2006).

#### c.) Formalziele im Hochschulkontext

*Formalziele* sind ein Ausdruck des angestrebten wirtschaftlichen Erfolges (Stieger, 1980), wie z.B. der Gewinn, mit dem die Verfolgung von Ertragszielen (Bolsenkötter, 1976) einhergeht. Formalziele dominieren eher in erwerbswirtschaftlich ausgerichteten Organisationen und spielen im Hochschulkontext eine tendenziell untergeordnete Rolle. Der Staat stellt die institutionelle Grundfinanzierung der Bildungsleistungen sicher und hat eine Vorstellung über das Leistungsergebnis einer Hochschule. Anstelle des inputorientierten kameralistischen Haushaltssystems, das durch die Aushandlungen von Haushaltsmitteln zwischen Hochschulen und Ministerium gekennzeichnet war, tritt der outputorientierte Globalhaushalt (Federkeil & Ziegele, 2001: 3). Dieser basiert auf qualitativen und quantitativen Bewertungen der erbrachten Leistungen (Nickel & Zechlin, 2000: 155). Auf Basis der ergebnisorientierten Leistungsbeurteilungen kommen der Hochschule Geldzuweisungen in Form eines Globalbudgets zu. Während das kameralistische Haushaltssystem in der Mittelverwendung festgelegt war, handelt es sich bei dem Globalbudget um eine pauschale Zuweisung (Ziegele, 2008:31). Die finanziellen Zuwendungen sind in den Ziel- und Leistungsvereinbarungen, die zwischen den Wissenschaftsministerien des Landes und den Hochschulen vereinbart werden, verankert. Die Verfahren zur Zuweisung finanzieller Mittel orientieren sich an den Zielen und leistungsbezogenen Kriterien, wie z.B. Absolventenzahlen (Ministerium für Innovation, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2011).

Das für öffentliche Verwaltungen entwickelte New Public Management bzw. das neue Steuerungsmodell ist ein Organisationsmodell, in dem sogenannte privatwirtschaftliche Managementpraktiken auf öffentliche Institutionen übertragen werden. Die Ziel- und Leistungsvereinbarung ist ein Steuerungsinstrumentarium des New Public Management, mit dem die Organisationen auf messbare Ziele verpflichtet werden. Im Hochschulkontext soll mit dem neuen Steuerungskonzept die Umstellung von dem kameralistischen Haushaltssystem zum Globalbudget erfolgen. Der Rückzug des Staates als Financier und die damit verbundene Redu-

zierung staatlicher Interaktionen in die interne Gestaltung und Steuerung geht einher mit der Forderung zur Übernahme von Eigenverantwortung und somit der Institutionalisierung der Selbststeuerung (z.B. durch gestärkte Hochschulleitung oder der Implementierung von Hochschulräten). Ziel- und Leistungsvereinbarungen sollen auch zur Selbststeuerung eingesetzt werden, um die externen Zielvorgaben zu erreichen. Gemäß den Hochschullandesgesetzen sind Hochschulen aufgefordert, Ziel- und Leistungsvereinbarungen mit den Ministerien abzuschließen. In diesen Vereinbarungen werden „weitere Entwicklungen in den Bereichen Forschung und Lehre, Gleichstellung, Internationalisierung, Transfer oder Diversity Management verabredet“ (Ministerium für Innovation, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2013). Bei der Implementierung des New Public Managements werden besonders betriebswirtschaftliche Anforderungen, wie Effizienz und Effektivitätskriterien, Wettbewerbsorientierung (z.B. interner und externer Wettbewerb um Ressourcen), messbare Leistungsziele und strategische Entwicklungsziele (§ 6 HFG des Landes Nordrhein-Westfalen), Kontrolle (z.B. ganzheitliches Controlling und Kennzahlensteuerung) und Evaluation (z.B. Evaluation der Lehre durch Studierende, Akkreditierung eines Studiengangs durch Akkreditierungsagenturen) in den Mittelpunkt der Betrachtung gestellt. In einem Verhandlungsprozess sind Hochschulen aufgefordert, Zielvorschläge zu erbringen, die wiederum auf einem intraorganisatorischen Prozess basieren sollen. Die Zielfindung soll nach dem Gegenstromverfahren, einer Kombination aus Top-down-Verfahren und Bottom-up-Verfahren, konzipiert werden (Macharzina & Wolf, 2008: 428-429). Mit diesem Verfahren sollen die Vorteile der Zielkongruenz und der partizipativen Grundhaltung genutzt werden, die zu einer verbesserten Akzeptanz und Umsetzung von Zielen führen soll, ohne dass die Verbindlichkeit nachträglich in Frage gestellt wird. Hochschulintern sollen Zielevereinbarungen mit den verschiedenen Fachbereichen verabredet werden, die dann ihrerseits Ziel- und Leistungsvereinbarungen mit ihren Mitarbeitern vereinbaren. Aufgrund der knappen Ressourcen, die den Hochschulen zur Verfügung stehen, können Ziel- und Leistungsvereinbarungen zu mikropolitischen Auseinandersetzungen führen (Stock, 2004). Auf Basis von Zielvorgaben sollen auf der Handlungsebene messbare Resultate erzielt werden, ausgehend von der Annahme, dass eindeutige Zielvorgaben das Handeln ihrer Mitglieder regulieren.

#### *Z8. Drittmittelakquisition*

Vor dem Hintergrund der staatlichen Ressourcenkürzungen sind Hochschulen aufgefordert, Ziele die der Erschließung weiterer Finanzierungsquellen dienen, zu setzen. Die Diversifizierung von Finanzierungsquellen mindert das Risiko durch eine geringere Abhängigkeit von einzelnen Geldgebern und erschließt neue finanzielle Potentiale (Ziegele, 2008) zur Erhöhung der Handlungsspielräume. Jedoch kann das Risiko steigen, wenn es nur wenige Geldgeber gibt und die Geldgeber direkten Einfluss auf die Ergebnisse nehmen, und erhebliche Ressourcen für die Akquisition nötig sind. Drittmittel, die dem Hochschulhaushalt zusätzlich zur Finanzierung der Hochschulforschung zufließen (Hornbostel, 1997: 215), sind im Gegensatz zur pauschalen Verwendung des Globalbudgets zweckbezogen. Die Herkunft der Drittmittel kann nach öffentlichen Geldgebern (Bund und Länder, z.B. Deutsche Forschungsgemeinschaft), Stiftungen, Fördergesellschaften (z.B. die Volkswagenstiftung) und privaten Geldgebern unterschieden werden (Sponsoring). Zu den Drittmitteln zählen auch die Studienbeiträge für postgraduale Studiengänge (Langer et al., 2001: 9) und private Zuwendungen (z.B. Sachspenden). Die Anwendungsforschung gewinnt im Rahmen der Diversifizierung der Finanzierungsbasis zunehmend an Bedeutung. Das Verhältnis zwischen Grundfinanzierungsmittel und Drittmittel ist mit der Forderung der Steigerung des Drittmittelaufkommens verbunden. Der Staat setzt auf Elemente des Wettbewerbs zur Gestaltung der Forschungsfinanzierung von Drittmittelprojekten anstelle von Haushaltsplänen. Das Verhältnis von Grundmitteln zu

Drittmitteln hat sich geändert. Während im Jahr 1995 rund 85 Prozent der Ausgaben durch Grundmittel gedeckt wurden, waren es im Jahr 2010 rund 70 Prozent (Stifterverband, 2013). Der Anstieg der Drittmittel kann mit den Einnahmen aus Studiengebühren begründet werden, die in dem Zeitraum von 2007-2010 durch die Hochschulen erhoben wurden.

Die zentrale Herausforderung für Hochschulen ist der Wettbewerb um kritische Ressourcen zur Sicherung der Überlebensfähigkeit (Pfeffer & Salancik, 1978). Nicht nur der Wettbewerb um finanzielle Ressourcen (Grundfinanzierungsmittel und Drittmittel), sondern auch um Studierende, wissenschaftlichen Nachwuchs, Professoren und qualifizierte Mitarbeiter in der Administration (Habicht, 2009) stellt eine Herausforderung dar. Die profilierte Positionierung (z.B. praxisnahe Lehre oder internationale Forschung) durch aktive Gestaltung und Definition eines aufgabenbezogenen Wettbewerbsumfeldes (z.B. Bildungsmarkt, Forschungsmarkt) und eines legitimierenden Umfeldes (z.B. Gesellschaft, Staat) sind Möglichkeiten, den Zufluss überlebenswichtiger Ressourcen zu sichern und sich unternehmerisch zu verhalten.

Die Praktizierung betriebswirtschaftlicher Managementpraktiken in einer unternehmerischen Perspektive (Clark, 1998; Slaughter & Leslie, 1997; Slaughter & Rhoades, 2004), wie sie in Wirtschaftsorganisationen Anwendung finden, stellt ein Novum in der deutschen Hochschullandschaft dar (Akquisition von Drittmitteln, Steigerung des Drittmittelaufkommens, Budgetierung des Drittmittelaufkommens). Im Hinblick auf die veränderten Rahmenbedingungen sind Hochschulen aufgefordert, ihre Strukturen, wie z.B. die Implementierung neuer Steuerungsinstanzen wie Hochschulräte oder Implementierung betriebswirtschaftlicher Managementpraktiken insbesondere den Bedürfnissen der externen Anspruchsgruppen anzupassen. In der Erfüllung ihres Beitrages für die Gesellschaft, den Staat und die Wirtschaft soll sich die Hochschule unternehmerisch verhalten. In der Perspektive der unternehmerischen Hochschule beurteilt eine Hochschule ihre internen Strukturen und Operationen sowie ihr Leistungsangebot auf ihre ökonomische Leistungsfähigkeit. Ein Markt, auf dem die Leistungen und Produkte einer Hochschule nach dem Prinzip von Angebot und Nachfrage eine monetäre Bewertung erfahren, existiert nicht. Ein durch Input- und Output-Relationen gekennzeichneter Leistungserstellungsprozess ist wegen der Komplexität der Leistungen und der Zielvielfalt bedingt durch die Vielfalt der Anspruchsgruppen in den wissenschaftlichen Organisationseinheiten schwer zu bewerten. Durch die fehlenden Marktmechanismen ist eine Vorauswahl von Leistungsindikatoren zur Vergleichbarkeit von Zielwirkungen unterschiedlicher Handlungsalternativen problematisch (Tropp, 2002: 21). Mit der Konstruktion funktionaler Äquivalente soll der Hochschulbereich den marktwirtschaftlichen Wettbewerbsmechanismen angepasst werden, in dem die Mittelzuführung und Verteilung an Leistungsindikatoren gekoppelt wird, wie z.B. Umfang des Drittmittelaufkommens, Anzahl der Publikationen usw. (Hoffacker, 2000: 95).

#### d.) Sonstige Akademische Ziele

##### *Z9 Selbstverwaltung in der Hochschule*

Die akademische Selbstverwaltung kann durch die Mitwirkung in den internen Gremien, Kommissionen (beratende Gremien) und Ausschüssen (Untergremien für spezifische Aufgaben) der Hochschule (z.B. Übernahme zentraler Funktionen innerhalb der Hochschule) charakterisiert werden (Mertens 2010: 4). Die rechtliche Grundlage der akademischen Selbstverwaltung ist das Landeshochschulgesetz. Die Gremien der akademischen Selbstverwaltung nehmen Aufgaben wahr (z.B. Mitwirkung in Berufungsverfahren), können über Entscheidungsbefugnisse verfügen und werden durch Teilnehmer unterschiedlicher Gruppen vertreten (z.B. wissenschaftliche und nichtwissenschaftliche Mitglieder, Studierende), die in unter-

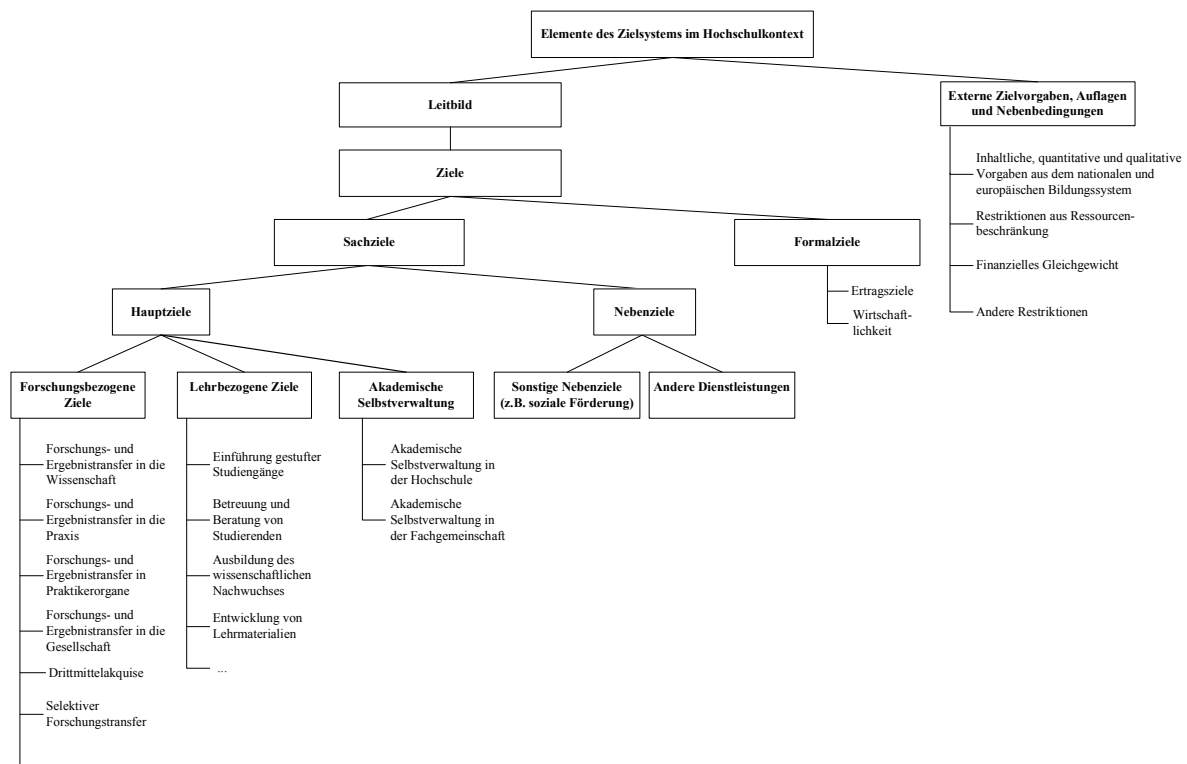
schiedlichem Umfang mitwirken. Durch ein hochschulpolitisches Engagement in den Gremien können Entscheidungen beeinflusst und legitimiert werden.

#### *Z10 Selbstverwaltung in der Fachgemeinschaft*

Die Tätigkeiten der akademischen Selbstverwaltung in der Fachgemeinschaft können durch die Mitwirkung in internen und externen Gremien, Kommissionen und Fachausschüssen charakterisiert werden. Zu den Tätigkeiten der Selbstverwaltung in der Fachgemeinschaft zählt die Mitwirkung in Herausgeberkreisen von Fachzeitschriften, die Erstellung vielfältiger Fachgutachten auf der Grundlage wissenschaftlicher Kriterien, z.B. bei Besetzung von Professuren oder Preisverleihungen (Mertens, 2010: 4). Durch das Engagement in der Fachgemeinschaft unterstützen die Mitglieder Forschungsvorhaben in der Fachgemeinschaft der jeweiligen wissenschaftlichen Fachdisziplinen durch die Generierung neuer Erkenntnisse und deren Qualitätssicherung.

Die Abbildung (Abb. 8) zeigt zusammenfassend eine mögliche rationale Systematisierung der Elemente eines Zielsystems im Hochschulkontext. Aufgrund von rechtlichen und normativen Rahmenbedingungen ist die Zielbildung im Hochschulkontext restriktiv. Die Elemente der Zielsysteme von Hochschulen unterscheiden sich nicht wesentlich und sind relativ homogen.

**Abbildung 8: Elemente eines Zielsystems im Hochschulkontext**



(Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an: Bolsenkötter, 1976: 44; Mertens, 2010: 4)

In der Zielvielfalt einer „multivariaten Zielfunktion“ sei ein Gleichgewicht geboten, insbesondere vor dem Hintergrund eines Übergewichts von Publikationen eines bestimmten Stils in Verbindung mit der Internationalität (Mertens, 2010). Obwohl die lehr- und forschungsbezogenen Ziele in einer Wechselwirkung stehen (Mertens, 2010), werden diesen diversen Zielen unterschiedliche Bedeutungen beigemessen und demnach unterschiedlich respektiert und honoriert (Willkesmann & Schmid, 2010; Bailey & Lewicki, 2007: 35): „While research is

rewarded globally, teaching is rewarded locally“. Während die forschungsbezogenen Beiträge die internationale Reputation des wissenschaftlichen Mitglieds einer Hochschule stärkt, werden die lehrbezogenen Beiträge eher durch die Studierenden in der Hochschule wahrgenommen.

Nachteilige Wirkungen einer einseitigen Gewichtung von Zielen können aus unterschiedlichen organisationskulturellen Orientierungen, wie der Disziplinenkultur und institutionellen Kultur, resultieren. Wenn ein wissenschaftliches Mitglied sich eher den lehrbezogenen Zielen verpflichtet fühlt, aber in einer forschungsgeleiteten Hochschule beschäftigt ist und diese eher das Publizieren honoriert, kann eine nachteilige Wirkung (z.B. Unzufriedenheit) entstehen. Umgekehrt kann ein eher den forschungsbezogenen Zielen verpflichtetes wissenschaftliches Mitglied in einer Institution, die die Lehre höher priorisiert, eine nachteilige Wirkung verspüren. Vor dem Hintergrund eines hohen Lehrdeputats und wachsender Studierendenzahlen bedingt durch doppelte Abiturjahrgänge bleibt nicht viel Zeit für Forschung und Publikationen (Austin, 1990: 68; Mertens, 2010). Die Disziplinenkultur kann zur Entwicklung einer wissenschaftlichen Karriere, die Fokussierung auf eine eng gefasste Forschungsspezialisierung erfordern. Gleichzeitig kann eine mehrjährige institutionelle Verankerung die Persönlichkeitsentwicklung und die Möglichkeit, neue Erfahrungen zu machen, beengen. In einer solchen Situation kann eine Erweiterung der Forschungsinteressen oder die Herausforderungen neuer Forschungsinteressen stimulierender sein (Rice, 1986).

Eine weitere Wirkung einer einseitigen Gewichtung kann zur Vernachlässigung von Zielen führen. Die hohe Gewichtung der lehrbezogenen Ziele, wie z.B. die Befähigung für ein berufliches Tätigkeitsfeld durch praxisnähere Gestaltung der Lehrveranstaltungen, Vermittlung von praxisnahem Wissen, Integration von fachspezifischen Fremdsprachenausbildungen kann zur Vernachlässigung der Vorbereitung auf eine akademische Laufbahn durch die Ausbildung und Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses führen, z.B. durch die Vermittlung von Spezialwissen in kontextbezogenen Fächern oder wissenschaftliche Herangehensweisen der jeweiligen wissenschaftlichen Gemeinschaft.

#### **3.4 Ableitung strategischer Entwicklungsziele für die Hochschule und Strategieimplementierung**

Die Dynamik in den äußeren Umwelten einer Hochschule hat eine hohe Bedeutung für die langfristigen Entwicklungsziele. Die politischen Rahmenbedingungen haben sich durch die Gesetzesnovellierung geändert. Einige Bundesländer haben die Hochschulen dazu verpflichtet, Hochschulentwicklungspläne zu erstellen. Durch den Bologna-Prozess finden fundamentale Eingriffe in die Strukturierung der Studiengänge statt. Die Neustrukturierung des Studienangebots muss durch Prüfungsordnungen geregelt und durch die Akkreditierungsagenturen als neue Akteure im Hochschulsystem legitimiert werden. Neue Technologien bieten neue Möglichkeiten der Wissensvermittlung und Vernetzung (z.B. E-Learning). Die Gesellschaft hat einen verstärkten Bedarf nach Bildungsangeboten, der nicht befriedigt wird. Die Finanzierungsbasis hat sich durch den Rückzug des Staates als Financier gewandelt und die Finanzierungsform hat sich von der Input- zur Outputsteuerung gewandelt. Hochschulen stehen verstärkt mit anderen Hochschulen um kritische Ressourcen im Wettbewerb. Hochschulen sind somit aufgrund veränderter Rahmenbedingungen aufgefordert, eigene Ziele zu setzen, Strategien zu entwickeln und diese zu operationalisieren, um ihren Fortbestand zu sichern.

Durch die Ableitung strategischer Entwicklungsziele richtet sich eine Organisation langfristig auf zukünftige interne und externe Entwicklungen aus. Zur Erreichung der langfristigen Entwicklungsziele werden Strategien abgeleitet. Chandler (1962: 14) definiert Strategie „as

the determination of the basis long-term goals and objectives of an enterprise, and the adoption of courses of action and the allocation of resources necessary for carrying out these goals". Nach Andrews sind die Entwicklungsziele ganzheitlich im Zusammenhang mit der Organisationskultur, den Organisationsstrukturen und den organisationalen Praktiken zu betrachten „organization process in many ways inseparable from the structure, behavior and culture of the company in which it takes place" (Andrews, 1971: 53). Die Zielselektion zur Ableitung von langfristigen Strategien und deren Operationalisierung stellt eine Herausforderung für die Hochschulen dar (Cameron, 1978; Patterson, 2001). Nach Bartell (2003: 53) sind Ziele im Gegensatz zu privatwirtschaftlichen Organisationen: "Compared to business organizations, goals of universities are fuzzy, differentiated, unclear and difficult to measure". Zudem erweist sich die Ableitung strategischer Entwicklungsziele vor dem Hintergrund multiplexer, vielfältiger, oftmals auch widersprüchlicher Ziele und Zielausprägungen, die aus kollektiven Entscheidungsprozessen durch Organisationsmitglieder in lose gekoppelten Organisationseinheiten mit unterschiedlichem Partizipationsausmaß generiert werden und oftmals Quasi-Lösungen darstellen, als schwierig.

Aus der Perspektive des strategischen Managements hängt der Erfolg einer Organisation von den internen und externen Bedingungen ab. Dem marktorientierten Ansatz (Market-based-view) liegt das Structure-Conduct-Performance-Paradigma zugrunde. Demnach wird der Erfolg einer Organisation wesentlich durch die externe Umwelt (z.B. Technologische, wirtschaftliche, soziokulturelle Bedingungen), insbesondere durch das Branchenumfeld, bestimmt (Porter, 1990). Zur Analyse des Branchenumfeldes und der Branchenattraktivität schlägt Porter das Modell der fünf Wettbewerbskräfte (five forces model) vor mit dem Ziel, Chancen und Risiken für die zugrunde gelegte Organisation abzuleiten (Porter, 1999: 34; Porter, 2008).

Demgegenüber steht der ressourcenbasierte Ansatz (Resource-based-view), der im Wesentlichen auf der Annahme basiert, dass der Erfolg einer Organisation durch die internen Ressourcen bestimmt wird (z.B. Wissen). Diesem Ansatz liegt das Resource-Conduct-Performance-Paradigma zugrunde. Die interne Stärken-Schwächen-Analyse richtet sich auf die Identifizierung von wertvollen, knappen, nicht imitierbaren und nicht substituierbaren Ressourcen (z.B. organisatorische, technologische oder Humanressourcen) -den Kernkompetenzen- (Barney, 1991), die durch Transformation einen nutzenstiftenden Beitrag leisten und im Sinne des Organisationserfolgs eingesetzt werden.

Obwohl der marktorientierte Ansatz und der ressourcenbasierte Ansatz als Gegenpole betrachtet wurden, können diese Ansätze bei der strategischen Zielformulierung als komplementär betrachtet werden, zwischen denen sich eine Organisation positionieren kann. Die Überlegenheit durch komparative Wettbewerbsvorteile kann den Fortbestand von Organisationen sichern. Durch die Analyse der externen Chancen und Risiken und der internen Stärken und Schwächen kann eine strategische Positionierung für die Organisation abgeleitet werden.

Nach Porter (1999) können drei Strategietypen unterschieden werden, um sich innerhalb einer Branche gegenüber Mitbewerbern zu positionieren: 1. Die umfassende Kostenführerschaft entsteht durch einen umfassenden Kostenvorsprung innerhalb einer Branche gegenüber Mitbewerbern (z.B. Honorare der Lehrenden, Open Source Technologien, effektive und effiziente Administrationsabläufe), 2. Differenzierung (z.B. forschungsgeleitete oder praxisgeleitete Lehre, regionale, nationale oder internationale Verankerung der Lehre, nach dem Hochschulauftrag: z.B. Forschungshochschule, Technische Hochschule, Weiterbildungshochschule, soziale Anforderungen, die durch die Europäisierung der Hochschullandschaft gefordert werden und 3.) Konzentration auf die Schwerpunkte durch die segmentbezogene Kostenführerschaft oder segmentbezogene Differenzierung.



Die strategische Zielsetzung kann folgende Funktionen erfüllen (Bea & Haas, 2005: 74-75):

- **Entscheidungsfunktion:** Innerhalb des Zielbildungsprozesses werden Entscheidungsalternativen erarbeitet und bewertet. Die relative Bedeutung eines Ziels kommt in einem Entscheidungsmodell durch die Gewichtung zum Ausdruck.
- **Koordinationsfunktion:** Ziele können in Teilaktivitäten gegliedert werden und diese auf eine Bezugsgröße, das Ziel, ausgerichtet werden. Besonders deutlich wird die Relevanz der Koordination in dem Führungsmodell „Management by Objectives“. Die Führung einer Organisation wird durch ein gemeinsames Ziel koordiniert.
- **Motivationsfunktion:** Ziele stellen für die Mitarbeiter einer Organisation Vorgaben dar, die es zu erreichen gilt. Man spricht in diesem Zusammenhang auch von einer Anreizfunktion. In Verbindung mit der Koordinationsfunktion sollen Ziele eine Identifikation schaffen.
- **Informationsfunktion:** Ziele informieren interne und externe Adressaten über die gegenwärtigen und zukünftigen Aktivitäten der Organisation. Auf Basis dieser Informationen können sich die Informationsempfänger ein Bild der Organisation machen, was zu bestimmten Handlungen führen kann.
- **Legitimationsfunktion:** Ziele können der Rechtfertigung gegenüber externen Umwelten dienen. Die zu berücksichtigenden Umwelten der Organisationen wirken sich demzufolge auf die Zielbildung aus.

Mintzberg und Waters (1985) definieren Strategien als „patterns in a stream of actions“. Nach diesem Strategieverständnis werden Strategien als Handlungsmuster verstanden, die im Rahmen eines Prozesses entstehen und Handlungen auslösen können, ohne dass im Vorfeld eine Entscheidung getroffen wurde, die Handlungen in eine bestimmte Richtung auszurichten. Geplante Strategien (intended) werden meist bewusst in einem formalen Prozess formuliert und können wie intendiert umgesetzt (deliberate) werden, aber auch unrealisiert bleiben (unrealized). Im Gegensatz zu den geplanten Strategien sind ungeplante Strategien (emergent) nicht intendierte meist unbewusste Prozesse, die aus dem Kontext der Organisation entstehen. Dass Entscheidungen durch den organisationalen Kontext beeinflusst sind, betonen auch March und Simon (1958), Daft und Weick (1984). Die emergenten Strategien können trotz fehlender Intention durch die Kombination bestimmter Umstände realisiert werden. Realisierte Strategien sind die tatsächlich umgesetzten Strategien, die zuvor intendiert oder ungeplant waren. Mintzberg und Waters (1985: 271) folgern, „strategy formation walks on two feet, one deliberate, the other emergent“. Hardy et al. (1983) überträgt dieses Strategieverständnis auf Hochschulen und differenziert das Entscheidungsverhalten auf einem Kontinuum zwischen intendierten Strategien und realisierten Strategien. Während weniger wichtige Entscheidungen von einzelnen Mitgliedern getroffen werden, entstehen die wichtigen Entscheidungen in einem kollektiven Entscheidungsprozess im organisationalen Kontext.

Dass Entscheidungen auch ungerichtet getroffen werden können, steht im Einklang mit dem Ansatz der organisierten Anarchie (Cohen et al., 1972). Aus dieser Perspektive erweist sich eine genaue Festlegung von Zielen als schwierig und intendierte strategiegeleitete Handlungen als schwer vorstellbar. Vor dem Hintergrund loser gekoppelter Einheiten (siehe Abschnitt 4.2) entzieht sich die Hochschule als strategische Einheit einer gemeinsamen Strategie. Insbesondere mit der Unabhängigkeit der lose gekoppelten Einheiten begründen lose gekoppelte Systeme ihre Stabilität im Hinblick auf die Realisierung von Zielen.

Chaffee (1985) unterscheidet drei Strategiemodelle auf einer analytischen Ebene: lineare Strategien, adaptive Strategien und interpretative Strategien. Lineare Strategien basieren auf einem sequentiellen Prozess der strategischen Planung, Strategieformulierung und Umsetzung. Dieses Modell stellt die Entscheidungsmacht des Managements in eng gekoppelten Systemen in den Fokus der Betrachtung. Der linearen Strategie wird die Planbarkeit und Vorhersehbarkeit von zukünftigen Entwicklungen in der Umwelt, klaren Zielen und die Umsetzungskraft des Managements zugrunde gelegt (Chaffee, 1985: 90). Adaptive Strategien stellen das Verhältnis einer Organisation zu seiner Umwelt in den Fokus der Betrachtung. Die Organisation bewertet kontinuierlich interne und externe Umstände, die in der Folge zu internen Anpassungen an die externen Anforderungen führen können. Die Grenzen zwischen der Organisation zu seinen Umwelten sind durchlässig. Diesem Strategiemodell liegt eine proaktive und reaktive Beziehung zwischen der Organisation und seinen Umwelten zugrunde mit dem Ziel, ein Passungsverhältnis anzustreben. Die äußeren Umwelten, die u.a. Ereignisse, Stakeholder und Wettbewerber umfassen, haben eine hohe Bedeutung für die Operationalisierung der internen Umwelt. Ob eine proaktive oder reaktive Handlung vorgenommen wird, hängt von der Perzeption oder Antizipation des Umweltdrucks ab. Im Gegensatz zur linearen Strategie entfallen zeitintensive Planungsaktivitäten, da sich die Organisationen kontinuierlich auf die äußeren Einflüsse einstellen können. Die zentrale Entscheidungsmacht rückt damit in den Hintergrund (Chaffee, 1985: 91). Interpretativen Strategien liegen organisationskulturelle Aspekte, wie Symbole, Werte und Normen zugrunde. Diese Strategie hat die Sicherstellung der Legitimität von Entscheidungen und die Verbesserung der Interaktionsbeziehungen zu den Stakeholdern zum Ziel. Diese Beziehungen sind durch symbolische Handlungen und Kommunikation charakterisiert (Chaffee, 1985: 93).

Im Hochschulkontext ist eine klare Abgrenzung der Strategiemodelle aufgrund der Interdependenzen schwer möglich. Eine Hochschule verfolgt vordergründig die Kernziele Forschung und Lehre. Die lineare Strategie ist nur schwer auf die Hochschule übertragbar, da die Entscheidungen in Aushandlungsprozessen zwischen Koalitionspartnern zustande kommen und nicht durch eine zentrale Entscheidungsmacht vorgegeben werden. Die Hochschule passt sich den Anforderungen der Umwelten an, jedoch wird sie den dynamischen Anforderungen ihrer Stakeholder nur schwer gerecht. Die alleinige Zugrundelegung einer adaptiven Strategie würde die Bedeutung der organisationskulturellen Aspekte und die aktive Gestaltung der Umwelten vernachlässigen. Zudem würden Lernprozesse dadurch verhindert. Durch Verfolgung einer interpretativen Strategie kann eine aktive Gestaltung der Umwelt durch die strategische Nutzung von Symbolen, Werten und Normen vorgenommen werden. Dadurch kann eine Sinnvermittlung im Sinne der Organisation an die Stakeholder begünstigt werden.

Der Ableitung strategischer Ziele und einer strategischen Positionierung sind im Hochschulkontext Grenzen gesetzt. Hochschulen wurden gegründet, um einen gesellschaftlichen Auftrag zu erfüllen. Als wissenschaftliche wissensgenerierende Bildungsorganisationen erfüllen sie primär die Ziele Forschung und Lehre. Bei der Erfüllung dieses Auftrages sind sie aufgrund knapper Ressourcen in erster Linie der Bedarfsdeckung verpflichtet, womit die Hochschule von den privatwirtschaftlichen Organisationen, die vordergründig einem Gewinnmaximierungsziel folgen, abgegrenzt werden kann.

Zwar sind die Ziele nach ihrem Inhalt in den gesetzlich geregelten Aufgaben einer Hochschule festgelegt, jedoch sind sie in ihren Ausprägungen vage und diffus formuliert (Cohen & March, 1974). Demnach unterscheiden sich die Ziele nicht nach ihrem Zielinhalt, sondern in ihrer Bedeutungsausprägung. Die Herausforderung in der Zielfestlegung besteht somit in der Festlegung einer konkreten Ausprägung unter Berücksichtigung organisationskultureller Per-

zeptionen relevanter Stakeholdergruppen im Vergleich zu den Mitbewerbern. Die Ziele können nach dem Grad der Wichtigkeit von den Zielen anderer Hochschulen oder Stakeholdergruppen differenziert werden. Durch den Grad der Bedeutung der forschungs- und lehrbezogenen Ziele können vor dem Hintergrund veränderter rechtlicher, ökonomischer und sozialer Rahmenbedingungen Zielpräferenzen abgeleitet werden. Durch die Priorisierung spezifischer Ziele unter Berücksichtigung der Zielinterdependenzen kann eine Gewichtung der Kernziele vorgenommen werden.

Mögliche Interdependenzbeziehungen zwischen forschungsbezogenen und lehrbezogenen Zielen können Aufschluss geben, ob und in welcher Form die Erreichung eines Ziels die Erreichung eines anderen Ziels beeinflusst. Besteht zwischen den forschungs- und lehrbezogenen Zielen eine Zielkonkurrenz bzw. ein Zielkonflikt, dann wird die Zielerfüllung negativ beeinflusst. Aufgrund einer übermäßigen Gewichtung forschungsbezogener Ziele (z.B. Publikation in internationalen akademischen Fachzeitschriften), kann es zu einer Vernachlässigung lehrbezogener Ziele und somit zu einer ungleichen Verteilung der begrenzten Ressourcen (z.B. Zeit) führen (Bailey & Lewicky, 2007; Alutto et al., 2008; Mertens, 2010). Besteht zwischen forschungsbezogenen Zielen und lehrbezogenen Zielen eine Zielkomplementarität, dann können sich die Ziele gegenseitig begünstigen, und die Zielerfüllung wird positiv beeinflusst. Können generierte Forschungserkenntnisse durch den Lehrenden mit Lehrmaterialien in die Lehre integriert werden, dann können sich forschungs- und lehrbezogene Ziele positiv beeinflussen und Synergieeffekte genutzt werden (Bailey & Lewicky, 2007). Liegt keine Beziehung zwischen den Zielen vor, dann schließen sich die Ziele gegenseitig aus und es liegt eine Zielantinomie vor. Wenn wissenschaftliche Erkenntnisse nicht in die Lehre transferiert werden, dann können sich forschungs- und lehrbezogene Ziele ausschließen.

Durch die konkreten Ausprägungen der Differenzierungsmerkmale sollen sich Hochschulen voneinander unterscheiden. Die Einzigartigkeit eines erkennbaren Hochschulprofils hinsichtlich der Forschungsschwerpunkte, der Bildungsangebote und der Umsetzungskompetenz soll zu einer Positionierung auf den Märkten der Hochschule führen (siehe Abschnitt 6.2).

Auf dem Kerngebiet der Lehre und Weiterbildung sind mehrere Entscheidungen denkbar. Zunächst stellt sich die Frage, in welchen Studienangeboten die Forschungsergebnisse verwertet werden können. Daran schließt sich die Überlegung an, auf welchen Bildungsstufen dieses Wissen angewendet werden kann. Nach Einführung der Bachelor- und Masterstudiengänge können bestimmte Inhalte nur in Master-Studiengängen angeboten werden. Darüber hinaus besteht die Möglichkeit, die Erkenntnisse in Weiterbildungskursen zu verwerten und auf diese Weise das lebenslange Lernen in Hochschulen zu verankern und damit eine zusätzliche Einnahmequelle zu generieren.

In Anlehnung an Trow (2004) schlagen Bonaccorsi und Daraio (2007), eine Typologie zur Differenzierung von Hochschulen vor: 1. Forschungshochschulen (Research Universities), 2. Colleges (bilden zum ersten berufsbefähigenden Abschluss aus, in manchen Fällen sind auch Masterabschlüsse möglich, die Forschung ist eher anwendungsorientiert); 3. Community Colleges (general education, skill related), 4. Open universities (distance-learning). Ausgeprägte Differenzierungen lassen sich in den Hochschulsystemen der Nationen USA, Großbritannien, Australien und Israel beobachten. Bezogen auf die deutsche Hochschullandschaft wäre eher eine Kombination von Typ 1 und 2 vorzufinden, da diese traditionell durch das Humboldtsche Bildungsideal, dem Ideal der Einheit von Forschung und Lehre, geprägt ist. Eine institutionelle Differenzierung gibt es kaum, was die Vergleichbarkeit mit den internationalen Mitbewerbern einer Branche erschwert (z.B. publizieren forschungsbetonte Hochschulen möglicher-

weise mehr als praxisbetonte Hochschulen in Fachzeitschriften oder Hochschulen, die eine kombinierte Ausrichtung vorziehen).

Aus einer entscheidungsorientierten Perspektive werden organisationale Ziele auf der Grundlage von kollektiven Entscheidungsprozessen durch Aushandlungsprozesse zwischen Koalitionspartnern formuliert und durch autorisierte Kernorgane (z.B. dem Hochschulrat durch Zustimmung) legitimiert. Die systematische Integration von relevanten Stakeholdern in den Strategieprozess erfordert eine kontinuierliche Diagnose der gegenwärtigen Erwartungen und die Identifikation zukünftiger Erwartungen, um frühzeitig darauf reagieren zu können (z.B. aktive Umweltbeeinflussung). Child (1972) betont, dass die externen Umwelten aktiv durch die Wahl strategischer Entscheidungen der Koalitionspartner gestaltet werden können. Die Koalitionspartner entscheiden, in welchen Umwelten (z.B. Märkte) sie operieren und welche Leistungen in welchem Umfang sie den Nachfragern anbieten. Durch Umweltrückkopplungsprozesse fließen negative oder positive Rückmeldungen zurück in die Entscheidungsprozesse. Die Organisation kann auf dieses Feedback reagieren, indem sie sich der Umwelt anpasst oder die zuvor intendierten Strategien in Frage stellt und die Strategie ändert.

In der Forschungsliteratur werden unterschiedliche Steuerungssysteme zur Umsetzung strategischer Ziele diskutiert. Da in dieser Dissertation die Perzeption und die Wichtigkeit von Zielen für die Hochschule aus der Perspektive heterogener Stakeholdergruppen von hoher Bedeutung ist, werden zwei stakeholderorientierte Strategieimplementierungsmodelle vorgestellt, die reflektiert auf den Hochschulkontext adaptiert werden können. Zu den stakeholderorientierten ganzheitlichen Systemen kann das Balanced Scorecard Verfahren und das EFQM-Modell gezählt werden.

Aus der Kritik einer einseitigen Fokussierung quantitativer finanzieller Ziele und der Vernachlässigung qualitativer Ziele in der organisationalen Strategieformation entstand Anfang der 1990er Jahre das System der Balanced Scorecard (Kaplan & Norton, 1992). Mit diesem stakeholderorientierten Steuerungsinstrument wird eine ausgewogene (balanced) Betrachtungsweise zur Erhöhung der Umsetzungswahrscheinlichkeit intendierter Strategien in die täglichen Praktiken durch die Erweiterung der finanziellen Perspektive um die interne Prozessperspektive, Kundenperspektive und die Perspektive der Innovation und des Lernens zugrundegelegt. Mit dem Balanced Scorecard Instrument werden wenige, strategische Ziele in Perspektiven verknüpft, mit ausgewählten quantitativen und qualitativen Messgrößen zur Zielerreichung charakterisiert, Zielwerte festgelegt und mit strategischen (budgetierten) Aktionen verbunden mit denen die zukünftige Zustände angestrebt werden sollen. Die Zuordnung von strategischen Zielen zu bestimmten Perspektiven ist nicht als strikte Strukturvorgabe zu verstehen, sondern sie sind frei wählbar. Die Organisationen sind aufgefordert im Einklang mit dem organisationsspezifischen Leitbild auf der Grundlage einer strategischen Analyse strategische Ziele abzuleiten, Annahmen über die Ursache-Wirkungsbeziehungen der strategischen Ziele zu treffen und Strategien zu deren Umsetzung abzuleiten.

Das Balanced Scorecard Instrument hat eine Bedeutung für die stakeholderorientierte Strategieimplementierung in Hochschulen, weil die diversen Zielvorstellungen und Erwartungen, Perzeptionen und die Bedeutungsbeimessung von Zielen heterogener Stakeholdergruppen durch die Annahmen über die Ursache- und Wirkungszusammenhänge der strategischen Ziele innerhalb einer Perspektive und zwischen den Perspektiven fokussiert berücksichtigt werden können. Mit Hilfe der Kausalitätsannahmen ist die Analyse der Auswirkungen von Messgrößen auf strategische Oberziele möglich und Zielkonflikte können bereits bei der Zielabstimmung identifiziert und vermieden werden. Bei der Entwicklung einer Balanced Scorecard ist der Detaillierungsgrad der Zieldefinition, der Messgrößen und Aktionen frei wählbar (z.B.

Ebene der gesamten Hochschule oder für einzelne Organisationseinheiten). Mit den Messgrößen kann die Zielerfüllung geprüft und im Falle einer Abweichung interveniert werden. Da die Hochschule primär den forschungs- und lehrbezogenen Sachzielen verpflichtet ist und damit einen gesellschaftlichen Auftrag erfüllt, liegt der Gedanke einer Perspektivenerweiterung und die Ausrichtung der strategischen Ziele in den Perspektiven Kunden, Finanzen, Prozesse sowie Lernen und Innovationen auf die Umsetzung der primären Ziele nahe. Subjektive Zielvorschläge und Bewertungen von relevanten Stakeholdergruppen haben in Hochschulen eine hohe Bedeutung, da es oftmals nicht möglich ist, Ziele objektiv zu bewerten. In der Interaktion zwischen Hochschule und den Stakeholdergruppen ist eine Abwägung über die Priorisierung von strategischen Zielen für die Hochschule vorzunehmen und diese für die Hochschule festzulegen.

Ende der 1980er wurde die gemeinnützige Organisation „European Foundation for Quality Management (EFQM)“ durch 14 Unternehmen gegründet mit dem Ziel, die Wettbewerbsfähigkeit europäischer Unternehmen durch das ganzheitliche Excellence-Modell der EFQM zu steigern. Dieses Modell kann auf jedes Unternehmen zur Bewertung eines ganzheitlichen Qualitätsmanagements angewendet werden. Dem EFQM-Modell liegen strukturierte Modellkriterien zugrunde, mit denen der Entwicklungsstand einer Organisation beschrieben werden kann. Diese Kriterien werden in Befähigerkriterien (Führung, Mitarbeiter, Strategie, Partnerschaften und Ressourcen, Prozesse, Produkte und Dienstleistungen) und Ergebniskriterien (Mitarbeiter-, kundenbezogene- und gesellschaftsbezogene Ergebnisse und Schlüsselergebnisse) unterteilt und bestehen wiederum aus weiteren Teilkriterien. Die Kriterien und Gewichtungen sind vorgegeben und werden auf Ebene der Gesamtorganisation angewendet. Das Modell basiert auf dem Gedanken eines kontinuierlichen Verbesserungsprozesses durch Innovationen und Lernen. Auf Basis des EFQM-Modells werden zur Anerkennung der Qualitätsarbeit Qualitätspreise vergeben (z.B. der European Quality Award, österreichische Staatspreis für Unternehmensqualität, Ludwig-Erhard Preis). Für Hochschulen hat das EFQM-Modell eine Bedeutung für die Unterstützung von Arbeiten zur Verbesserung der Qualität (z.B. Lehre und Serviceleistungen) und die Ausrichtung von Befähigerelementen auf einen wahrnehmbaren Stakeholdernutzen (z.B. Zufriedenheit von Stakeholdergruppen, Legitimität von Zielen durch die Gesellschaft).

In beiden Strategieimplementierungsmodellen wird die einseitige Gewichtung finanzieller Ziele kritisiert und die Diversität von Zielvorstellungen und Erwartungen unterschiedlicher Stakeholder betont. Der Strategieprozess und die Fokussierung auf die wesentlichen strategischen Ziele und Messgrößen stehen im Mittelpunkt beider Modelle. Mit beiden Modellen können Defizite im Vorgehen zur Zielerfüllung aufgedeckt und vermieden werden. Im Gegensatz zu dem EFQM-Modell können mit dem Balanced Scorecard Verfahren die strategischen Ziele und Perspektiven sowie der Detaillierungsgrad frei gestaltet und über angenommene Kausalitätsbeziehung verknüpft werden. Das EFQM-Modell legt strukturierte Kriterien zur Bewertung der Qualität zugrunde und setzt das Bestehen einer Strategie voraus. Die Befähiger- und Ergebniskriterien werden auf allen Organisationsebenen gleichermaßen zur Bewertung zugrundegelegt.

#### **3.5 Zusammenführende Betrachtung**

Das Zielsystem beschreibt einen Organisationszustand in der Zukunft. Aus der entscheidungstheoretischen Perspektive entstehen Ziele in einem Aushandlungsprozess zwischen Koalitionspartnern, die über unterschiedliche Einflussmöglichkeiten und Präferenzordnungen verfügen. Kerngruppen beeinflussen den Zielbildungsprozess maßgeblich durch eine aktive Zielformulierung, während Satellitengruppen einen beeinflussenden Charakter haben. In der Ziel-

forschung werden „Individualziele“, „Ziele für die Organisation“ und „Ziele der Organisation“ unterschieden. Die Mitglieder einer Kerngruppe formulieren nach eigenen Interessen Ziele für die Organisation, die im Rahmen einer Zielauswahl von Zielalternativen nach Rationalitätskriterien selektiert werden. Erst durch die Autorisierung und Festlegung der Ziele durch diese Gruppe oder ein anderes legitimierendes Kernorgan werden sie zu „Zielen der Organisation“. Diese Ziele werden in der Forschungsliteratur als „Quasi-Lösungen“ kritisiert, da die Individualziele in einer informellen Sphäre wirksam bleiben.

Im Hochschulkontext ist die Generierung eines Zielsystems durch spezifische Merkmale charakterisiert. In den Umwelten einer Hochschule existiert eine Vielzahl von Stakeholdergruppen, die unterschiedliche, teils widersprüchliche Ziele in die Hochschule projizieren und in kollektiven Entscheidungsprozessen in den Gremien und Ausschüssen, nach Rationalitätskriterien entschieden und festgelegt werden. Die Gremien und Ausschüsse sind mit Mitgliedern unterschiedlicher akademischer und administrativer Organisationseinheiten besetzt. Als Repräsentanten ihrer Organisationseinheiten vertreten die Mitglieder mit unterschiedlichem Einfluss die Interessen dieser Wirkungsbereiche. Vor dem Hintergrund der Organisationsgröße variiert die Anzahl der Einheiten, die lose miteinander gekoppelt sind. Die kollektiven Entscheidungsprozesse, denen ein differenziertes Interessensgefüge zugrunde liegt, können demnach langwierig sein.

Hochschulen als wissensgenerierende Organisationen sind primär den Sachzielen Forschung und Lehre verpflichtet. Diese Oberziele werden durch den Staat vorgegeben. In der Erfüllung des gesellschaftlichen Auftrages verfolgen sie als Formalziel die Bedarfsdeckung. Vor dem Hintergrund komplexer und dynamischer Umwelten und staatlichen Ressourcenkürzungen sind Hochschulen aufgefordert, strategische Entwicklungsziele zu setzen und sich auf zukünftige Situationen durch Maßnahmen auszurichten.

Zwar sind die primären Ziele der Hochschule festgelegt, jedoch kann die Gewichtung und Ausprägung hochschulindividuell variieren. Demnach unterscheiden sich die Ziele nicht nach ihrem primären Zielinhalt, sondern in ihrer Bedeutungsausprägung. Durch den Grad der Bedeutungsausprägungen der forschungs- und lehrbezogenen Ziele können vor dem Hintergrund veränderter rechtlicher, ökonomischer und sozialer Rahmenbedingungen Zielpräferenzen abgeleitet werden.

Für Hochschulen kann gefolgert werden, dass die Herausforderung in der Gewichtung der Ziele und in der Festlegung einer konkreten Ausprägung unter Berücksichtigung organisationskultureller Perzeptionen relevanter Stakeholdergruppen im Vergleich zu den Mitbewerbern besteht. Die Ziele können nach dem Grad der Wichtigkeit von den Zielen anderer Hochschulen oder Stakeholdergruppen differenziert werden. Durch die Priorisierung spezifischer Ziele unter Berücksichtigung der Zielinterdependenzen kann eine Gewichtung der Kernziele vorgenommen werden.

In dieser Forschungsarbeit wird angenommen, dass die wahrgenommene Organisationskultur durch die institutionellen Stakeholdergruppen eine Bedeutung für die Gewichtung strategischer Entwicklungsziele und das Zielausmaß einer Hochschule hat. Diese intendierten strategischen Entwicklungsziele im Zielsystem werden über die wahrgenommenen organisationalen Strukturen operationalisiert. Die subkulturelle Analyseebene wurde gewählt, da es relevant erscheint, die Perzeptionen von einzelnen internen Stakeholdergruppen hinsichtlich der Bedeutung der Ziele zu hinterfragen im Hinblick auf die Ableitung und Implementierung langfristiger strategischer Entwicklungsziele.

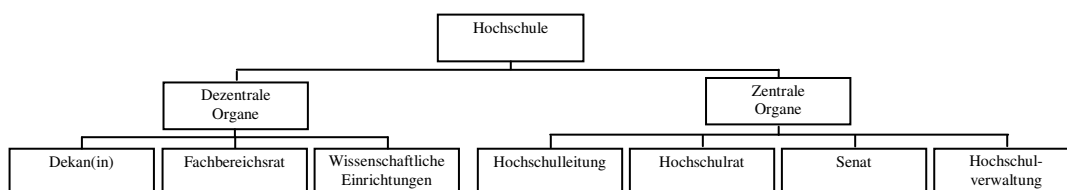
Aufgrund der Restriktionen in der Zielbildung, den vielfältigen Zielen und der begrenzten Rationalität in Entscheidungsprozessen, wird in dieser Forschungsarbeit vermutet, dass nicht die unter Effizienz- und Rationalitätskriterien formulierten Ziele das Handlungsregulativ der Hochschule darstellen. Es ist eher von organisationskulturgeleiteten Handlungsmustern auszugehen. Da verschiedene Einflussgruppen unterschiedliche Ziele in die Hochschule projizieren und diesen eine unterschiedliche Bedeutung beimessen, hängt die Gestalt des Zielsystems möglicherweise von den organisationskulturellen Wahrnehmungen der Einflussgruppen ab.

### 4 Organisationsstruktur im Hochschulkontext

Die Änderungen in den Zielsetzungen im Hinblick auf die Sachziele (z.B. Lehre, Forschung und Wissenstransfer) und Formalziele (z.B. Diversifizierung der Finanzierungsbasis) sowie die Tatsache, dass die Hochschulen zunehmend in internationalen und dynamischen Umwelten eingebettet sind und in Anlehnung an diese ihre Leistungen erbringen, stellt die Nutzung der internen Organisationsstrukturen in einen neuen Zusammenhang mit den Zielen und Strategien und den Handlungsweisen zur Leistungserstellung. Die organisationalen Strukturen stellen aus einer organisationskulturellen Perspektive Oberflächenphänomene dar und manifestieren sich in Anlehnung an Schein (1985) zum Teil auf der Ebene der Normen und zum anderen Teil auf Ebene der Artefakte. Organisationen zeichnen sich durch unterschiedliche Strukturmerkmale aus. Die spezifischen Eigenschaften der organisationalen Strukturen einer Hochschule können mit unterschiedlichen theoretischen Zugängen beleuchtet werden.

Zur Untersuchung von öffentlichen Organisationen wie staatliche Hochschulen, kann zunächst aufgrund des hohen staatlichen Einflusses über die Gesetze auf die Strukturen der Hochschule auf das nordrhein-westfälische Hochschulfreiheitsgesetz als Orientierungsgrundlage zur Beschreibung der Hochschulstrukturen Bezug genommen werden (Abb. 9). Im dritten Abschnitt des Landeshochschulgesetzes (Bundesministerium für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie des Landes Nordrhein-Westfalen, 2010) wird die zentrale und dezentrale Organisation der Hochschule beschrieben. Als Organigramme werden sie dokumentiert und sichtbar.

**Abbildung 9: Zentrale und dezentrale Organe einer Hochschule**



(Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an das Hochschulfreiheitsgesetz Nordrhein-Westfalen)

In der Forschungsliteratur existieren unterschiedliche theoretische Zugänge, mit denen die Organisationsstrukturen von Hochschulen theoretisch erfasst und erklärt werden können. Die Organisationsstrukturen im Hochschulkontext werden im Folgenden mit der Professional Bureaucracy (Mintzberg, 1980) und der Theorie der lose gekoppelten Systeme (Weick, 1976) beleuchtet, weil sie in besonderer Weise geeignet sind, einen Beitrag zur Erklärung von Wahrnehmungsdifferenzen zwischen den Subkulturen zu leisten. Die Prozess- und Projektperspektive (Hammer & Champy, 1994; Hammer & Stanton, 1997; Osterloh & Frey, 2006; Fink, Kiefer & Neyer, 2009) bietet Einsichten in die Flexibilitätssteigerung von bürokratischen, hierarchischen und komplexen Organisationen.

#### 4.1 Hochschulen als Professional Bureaucracy

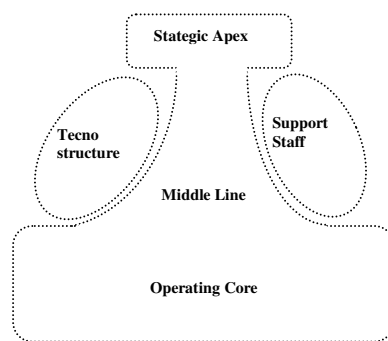
Mintzbergs Organisationstypologie ist in der Forschungsliteratur ein verbreiteter Ansatz zur theoretischen Erklärung der Diversität von Organisationen. Die Reduzierung der Vielzahl von Organisationsstrukturen auf wenige Grundtypen vereinfacht eine Strukturanalyse. In der realen Organisationsumwelt lassen sich Organisationen nicht eindeutig einem Grundtypus zuordnen. Durch Struktur- und Kontingenzparameter lassen sich Organisationen auf einer analytischen Ebene abgrenzen. Die gleichzeitige Betrachtung mehrerer Strukturmerkmale erlaubt vor dem Hintergrund der Kontingenzparameter eine umfassendere Sichtweise auf die Organi-



sationsstrukturen. Die Grundtypen lassen sich aus zwei zentralen strukturprägenden Eigenschaften konfigurieren.

Jeder Grundtyp besteht aus fünf grundlegenden Elementen (Abb. 10): 1. Die strategische Spitze (strategic apex) trägt die Gesamtverantwortung für die Organisation, macht strategische Vorgaben und nimmt die Vertretungsfunktion nach außen wahr, 2.) Die Mittellinie (middle line) stellt die Verbindung zwischen dem operativen Kernbereich und der strategischen Spitze her und setzt die strategischen Vorgaben durch Handlungen um, 3.) Der operative Kernbereich (operating core) umfasst alle Mitglieder, die an der Erstellung der primären Leistungsprozesse beteiligt sind 4.) Der Technostruktur (technostructure) gehören Spezialisten und Analysten an, die in Form von Stäben der strategischen Spitze direkt zugeordnet sind und Planungs- und Entscheidungshilfen erarbeiten, 5.) Die Hilfsstäbe (support staff) unterstützen die Einheiten, die an der primären Leistungserstellung beteiligt sind. Sie sind indirekt an der Leistungserstellung beteiligt, wie z.B. juristische Unterstützungseinheiten, (Mintzberg, 1980: 323).

**Abbildung 10: Organisationstypologische Perspektive: Basiselemente einer Organisation**



(Quelle: Mintzberg, 1980: 324)

Die zweite Eigenschaft einer Konfigurationsstruktur ist der zugrundegelegte Koordinationsmechanismus des organisationalen Verhaltens (Mintzberg, 1980: 324): 1.) Direkte Weisung: Durch Anweisungen koordiniert eine Person die Arbeit der ihr unterstellten Personen, 2.) Standardisierung der Arbeitsprozesse: Durch die Auferlegung von Standards, wie z.B. Normen und Regeln, wird die Arbeit koordiniert, 3.) Standardisierung der Ergebnisse: Durch Spezifikation wird das angestrebte Ergebnis standardisiert und so die Arbeit koordiniert, 4.) Standardisierung der Qualifikationen: Durch die Aneignung spezifischer Qualifikationen und Kenntnisse wird die Arbeit koordiniert, 5.) Gegenseitige Abstimmung: Durch die informelle Kommunikation der Organisationsmitglieder untereinander wird die Arbeit koordiniert.

Je nach Überlegenheit eines Basiselements im Vergleich zu anderen Basiselementen und den zugrundegelegten Koordinationsmechanismen können fünf Basiskonfigurationen einer Organisationsstruktur abgeleitet werden: 1.) Die Einfachstruktur (simple structure), 2.) Maschinenbürokratie (Machine bureaucracy), 3.) Professionelle Bürokratie (Professional bureaucracy), 4.) Spartenorganisation (Divisionalized Form) und 5.) Adhocracy.

Die Einfachstruktur „simple structure“ ist charakteristisch für junge kleine Unternehmen in dynamischen Umwelten. Der Formalisierungsgrad ist tendenziell gering. Die Gruppen sind eher funktional ausgerichtet. Die strategische Spitze dominiert im Gegensatz zu den anderen vergleichsweise gering ausgeprägten Gruppen (Mintzberg, 1980: 331).

Die Maschinenbürokratie (Machine bureaucracy) ist typisch für etablierte Dienstleistungsunternehmen mit einfachen und stark repetitiven Aufgaben wie z.B. Versicherungsunternehmen und Telekommunikationsunternehmen, aber auch für Organisationen, die hohen Sicherheitsbedürfnissen nachkommen müssen, wie z.B. Fluggesellschaften. Der Formalisierungsgrad ist eher hoch. Die Gruppen sind eher funktionsorientiert. Die Organisationen sind in relativ stabilen Umwelten eingebettet. Die Komplexität und Dynamik dieser Umwelten ist tendenziell gering. Das dominierende Element der Maschinenbürokratie ist die Technostruktur. Die hohe Zentralisierung und Formalisierung sind die bezeichnenden Strukturparameter der Organisation (Mintzberg, 1980: 332-333).

Die Spartenorganisation (Divisionalized Form) ist typisch für große Konzerne. Die Organisationen sind in stabilen aber stark diversifizierten Märkten im Hinblick auf Produkte und Dienstleistungen eingebettet. Demnach zeichnen sich die Gruppen im Gegensatz zu anderen Basiskonfigurationen durch die Marktorientierung aus. Die Mittellinie ist stark ausgeprägt und stellt die dominierende Gruppe dar. Die relativ gering ausgeprägte strategische Spitze ist den einzelnen Sparten übergeordnet, jedoch agieren die untereinander lose gekoppelten Sparten unter der Spartenleitung relativ autonom. Innerhalb der Sparte ist die Struktur durch die Parameter der Maschinenbürokratie gekennzeichnet. Die Gruppen einer Spartenorganisation sind eher marktorientiert (Mintzberg, 1980: 335-336).

Die Adhocracy ist charakteristisch für junge und innovative Organisationen, die in komplexen und dynamischen Umwelten agieren. In dieser Konfiguration gibt es keine eindeutig dominante Gruppe. Die Organisationsmitglieder arbeiten in temporären und kleinen Teams zusammen. Die Zusammensetzung dieser Teams hängt von der zugrundeliegenden Aufgabe ab, die eine hohe Komplexität und einen geringen Formalisierungsgrad aufweisen. Die Erfüllung der komplexen Aufgaben, erfordert eine hohe Spezialisierung und Fachkenntnis, die durch ein jahrelanges Training oder Studium angeeignet wurde. In einer kombinierten funktions- und marktorientierten Matrixorganisation erfolgt die kollaborative Zusammenarbeit mit den Organisationsmitgliedern in den administrativen Einheiten. Die Koordination der Adhocracy erfolgt über die gegenseitige Abstimmung. Mintzberg unterscheidet die operative Adhocracy von der administrativen Adhocracy (Mintzberg, 1980: 336-338).

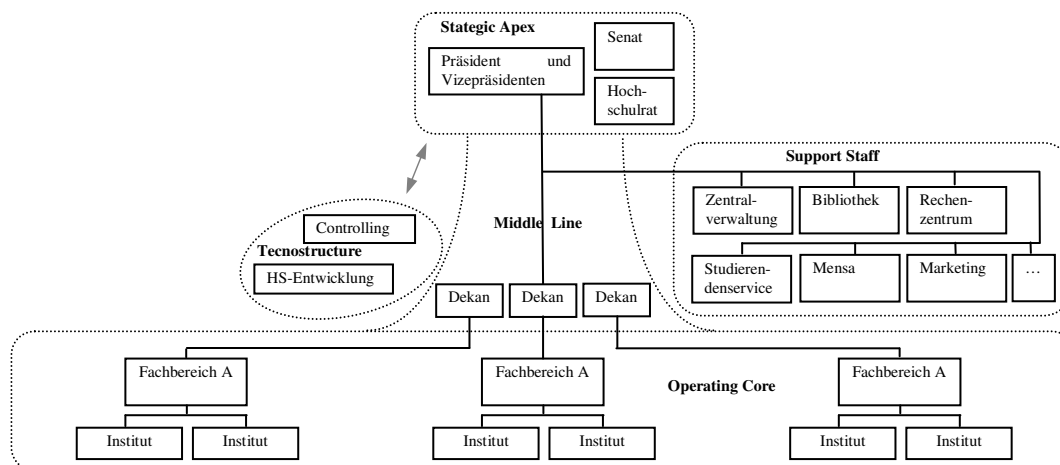
Die Professional Bureaucracy ist charakteristisch für Organisationen im Bildungsbereich, die in komplexen Umwelten eingebettet ist. Die dominierende Gruppe ist der operative Kernbereich der durch einen geringen Formalisierungsgrad und durch hochspezialisierte Tätigkeiten der Organisationsmitglieder gekennzeichnet ist. Die Organisation ist durch eine horizontale und vertikale Dezentralisation charakterisiert. Entsprechend dieser Typologie kann die Hochschule in den Typus „Professional Bureaucracy“ eingeordnet werden (Mintzberg, 1998: 241). Dieser folgt zwar einer bürokratischen Grundordnung, jedoch werden die Entscheidungsprozesse durch die „Professionals“ (wissenschaftliche Mitglieder) gestaltet und erheblich beeinflusst.

Mintzberg unterscheidet Gestaltungsparameter der Organisationsstruktur (Aufgabenspezialisierung, Formalisierungsgrad des Verhaltens, Ausbildung und Indoktrination, Gruppierung, Größe der Einheiten, Planungs- und Kontrollsysteme, Kontaktinstrumente, Zentralisation/Dezentralisation der Entscheidungsprozesse) die vor dem Hintergrund der Kontingenzparameter (Alter und Größe, technisches System, Umwelt und Macht) betrachtet werden.

Mintzbergs Typologie ist für den Hochschulkontext bedeutsam, weil sie einen theoretischen Erklärungsrahmen für hochschulspezifische Strukturparameter bietet. Die Theorie geht über die Beschreibung von funktionalen Strukturen hinaus und berücksichtigt kulturelle Besonder-

heiten. Die zentralen Merkmale der Professional Bureaucracy sind die vertikal niedrig und horizontal hoch spezialisierten Einheiten, ein geringer Formalisierungsgrad im operativen Kernbereich, die Existenz unterschiedlicher Gruppen mit unterschiedlichen Orientierungen, hohe Machtkonzentration im operativen Kernbereich und eine vergleichsweise gering ausgeprägte Mittellinie (Mintzberg, 1980). Die spezifischen Besonderheiten der organisationalen Strukturmerkmale in Verbindung mit der Professional Bureaucracy zeigt folgende Abbildung (Abb. 11).

**Abbildung 11: Organisationstypologische Perspektive: Professional Bureaucracy im Hochschulkontext**



(Quelle: In Anlehnung an Mintzberg, 1980: 324)

Die strategische Spitze stellt das Präsidium bzw. das Rektorat, der Hochschulrat und der Senat dar. Diese Personengruppe erfüllt Aufgaben wie z.B. die Mittelverteilung, Stakeholdermanagement oder die Beantwortung strategischer Fragen. Die Mittellinie wird durch die Dekane als Vorsitzende der Fachbereiche gebildet. Sie stellen die Verbindung zwischen den Fachbereichen und der strategischen Spitze her. Die Aufgaben umfassen z.B. die Umsetzung der strategischen Vorgaben, Erstellung des Lehrportfolios und erfüllen sonstige Koordinationsaufgaben. Die hohe Professionsorientierung in dem operativen Kernbereich verleiht der Hochschulstruktur ein erhebliches Gewicht. Für den Vollzug von Forschung und Lehre ist die Hochschule auf die Spezialisten angewiesen, die sich ihr Wissen in einer langjährigen beruflichen Laufbahn angeeignet haben sowie über berufsbezogene Methoden, Normen und Standards verfügen. Durch die Standardisierung der Qualifikation (z.B. Promotion, Habilitation) wird die Arbeit koordiniert. Dem Stellenwert der Autonomie, Persönlichkeit und Kollegialität im operativen Kernbereich wird eine hohe Bedeutung beigemessen. Die Aufgaben und Leistungen dieser Personengruppe entziehen sich einer Standardisierung und einer damit einhergehenden Kontrolle durch die Hochschulleitung. Vielmehr werden die Standards in der Scientific Community entwickelt (Harman, 1989: 42). Die Arbeit der Mitglieder im operativen Kernbereich kann durch die Selbstverwaltung in der Hochschule und in der Scientific Community charakterisiert werden (Mertens, 2010). Auf horizontaler Ebene gliedert sich die Hochschule in einen akademischen Bereich und einen nichtakademischen Bereich. Die Konsequenz aus der akademischen Selbstverwaltung ist eine doppelte Hierarchie. Zum Einen existiert eine Hierarchie der akademischen Selbstverwaltung und zum Anderen eine Verwaltungshierarchie (Stichweh, 2004: 9). Die akademischen Einheiten in dem operativen Kernbereich sind flach hierarchisiert und von der Hochschulleitung weitgehend entkoppelt. Entscheidungen werden kollektiv in den Gremien und Ausschüssen getroffen. Die Mitglieder

sind meist durch befristete Arbeitsverträge mit der Hochschule verbunden und somit ist die Mitwirkung in den Gremien und Ausschüssen meist zeitlich begrenzt und die Zusammensetzung der Mitglieder variiert. Die zentral gesteuerten Verwaltungseinheiten können durch ein ausdifferenziertes und steiles Hierarchiesystem und einer bürokratischen Organisationsstruktur charakterisiert werden. Die Entscheidungsstrukturen und –befugnisse zeichnen sich durch Top-Down-Strukturen aus. Die Leistungen orientieren sich im Gegensatz zum operativen Kernbereich an Effizienzkriterien. Im Allgemeinen erbringen die zentralen Organisationseinheiten unterstützende Dienstleistungen, wie administrative Tätigkeiten, Instandhaltungsaufgaben, Hausmeisterdienste usw.. Die Zentralverwaltung, Bibliotheken oder IT-Abteilungen können den Dienstleistungseinheiten zugeordnet werden. Die Mitglieder der zentralen Organisationseinheiten sind meist durch langfristige Arbeitsverträge mit der Hochschule verbunden. Die Technostruktur wird durch Spezialisten und Analysten der Hochschulstäbe gebildet, z.B. Hochschulplanung, Controlling, Marketing, Qualitätssicherung, Wissenstransfer usw. Diese Gruppe umfasst nach Mintzberg meistens relativ wenige Personen, weil die Aufgaben der wissenschaftlichen Mitglieder nur schwer formalisiert und standardisiert werden können. Aber seit der Novellierung des Hochschulrahmengesetzes wächst diese Gruppe stetig an, was nicht auf die Formalisierungs- und Standardisierungsbemühungen der Lehre und Forschung zurückzuführen ist, sondern eher auf die Adaption sogenannter betriebswirtschaftlicher Praktiken zur Formalisierung und Standardisierung der Organisation Hochschule.

Clark (1972) betont, dass die Größe der Hochschule einen Einfluss auf die Beziehungen der Mitglieder hat. Die Größe der Hochschule von der Anzahl der beteiligten Personen, der Anzahl der Fakultäten und Verwaltungseinheiten, Anzahl und Anordnung der Gebäude ist bedeutsam in der Erklärung der Beziehungen der Organisationsmitglieder. Je größer und komplexer eine Hochschule angelegt ist, desto mehr gewinnt die formale Struktur an Bedeutung und desto geringer sind die informalen Beziehungen zwischen Studierenden, wissenschaftlichen Mitgliedern und den Mitgliedern in den Administrationseinheiten. In kleineren Hochschulen sind die informalen Strukturen zur Erklärung des Beziehungsgefüges bedeutsam.

In den Zielbildungs- und Entscheidungsprozessen kann es zu ungleichen Machtverteilungen kommen. Die Organisationsmitglieder in den stark hierarchisierten Administrationseinheiten haben kaum Einfluss auf Entscheidungen über die Forschung und Lehre in dem operativen Kernbereich, da diese meist Unterstützungsfunktionen wahrnehmen und die Entscheidungsmacht eher bei den Organisationsmitgliedern in den flach hierarchisierten und kollegial strukturierten akademischen Kerneinheiten –den Fachbereichen und Forschungsinstituten- verankert ist. Die Machtbefugnisse der strategischen Spitze sind relativ begrenzt zur Steuerung der Organisation. Das Steuerungspotential der Hochschulleitung zur Ausrichtung von Interessen und Handeln von diversen Stakeholdern auf ein gemeinsames Ziel ist begrenzt, da die Entscheidungskraft auch außerhalb der Hochschule in den zuständigen Ministerien liegt (Weiler, 1998: 50). Einflussmöglichkeiten über Anreiz- und Sanktionssysteme, wie z.B. Bereitstellung von Infrastruktur oder finanzielle Anreize, sind kaum vorhanden.

Diese unterschiedlichen und möglicherweise konfliktären Orientierungen der zentralen Administrationseinheiten und dezentralen Organisationseinheiten wurden bereits in den 1960'ger Jahren diskutiert. Etzioni (1964) diskutiert dies anhand unterschiedlicher Rollenorientierungen der administrativen und professionellen Mitglieder einer Hochschule. Administrative Mitglieder gewinnen Autorität durch die Hierarchie, die akademischen Mitglieder hingegen durch ihre Expertise. Organisationsmitglieder, die den administrativen Bereichen angehören, sind darauf bedacht, ihre Aufgaben nach Effektivitäts- und Effizienzkriterien zu erfüllen. In einer empirischen Studie untersucht Feldman (1987) die organisationalen Strukturen einer

professionellen Organisation und kommt zu der Erkenntnis, dass die unterschiedliche Zielorientierung von hierarchischen und kollegialen Subkulturen zu unterschiedlichen Entscheidungsstrukturen führen. Die Entscheidungsmacht in den administrativen Organisationseinheiten ist durch die akademische Kollegialität limitiert. Swenk (1999) kommt in ihrer empirischen Studie zu der Erkenntnis, dass die unterschiedlichen Hierarchiegefüge der Administrationseinheiten (Administration) und akademischen Organisationseinheiten (Faculty) die strategische Planung aufgrund unterschiedlicher Zielorientierung gefährden können. Austin (1990) unterscheidet bürokratische Orientierungen von kollegialen Orientierungen in Hochschulen. In Hochschulen, die eine starke bürokratische Orientierung aufweisen, ist das Arbeitsumfeld stark strukturiert im Hinblick auf Vorgaben, Arbeitszeiten und Bürozeiten. In Hochschulen die kollegiale Orientierungen aufweisen, werden Entscheidungen eher dezentral getroffen, die Fachbereichsmitglieder handeln autonomer. Die Beziehungen und das Verhalten sind eher weniger durch formale Regeln beschränkt (Austin, 1990: 67).

### 4.2 Hochschulen als lose gekoppeltes System

Die Theorie der lose gekoppelten Systeme nach Weick (1976) geht davon aus, dass die Hochschulorganisation mehr als andere Organisationen aus mehr oder weniger starken Verbindungen zwischen den Organisationsteilen besteht. Unter „loser Kopplung“ wird die Organisation als ein Geflecht relativ autonomer Subeinheiten verstanden, die ihre eigene Identität bewahren, eigene Wertvorstellungen und methodischen Eigenarten aufweisen können. Diese sind weder zentral gesteuert noch in der Gesamtorganisation integriert. „By loose coupling, the author intends to convey the image that coupled events are responsive, but that each event also preserves its own identity and some evidence of its physical or logical separateness“ (Weick, 1976: 3). Vielmehr bestehen diese Subeinheiten wiederum selbst aus Einheiten, die weitgehend unabhängig voneinander operieren können. Lose Kopplungen können auch zwischen Mittel- und Zweck-Relationen oder zwischen Mitgliedern der Administrationseinheiten und Lehrenden bestehen (Weick, 1976: 4).

Aus den Vorteilen dieser weitgehend dezentralen lose gekoppelten Einheiten ergeben sich Nachteile für die zentrale Steuerung und Koordination der Organisation, die nach Weick als potentielle Funktionen und Dysfunktionen lose gekoppelter Systeme (Weick, 1976: 6-8) beschrieben werden:

#### - Fortbestand der Gesamtorganisation

Funktion: Die lose Kopplung erlaubt den Fortbestand der Gesamtorganisation, da die Wahrscheinlichkeit verringert wird, dass diese sich auf die Veränderungen im äußeren Umfeld einstellen muss oder kann. Sie kann sich in Teilbereichen schneller anpassen.

Dysfunktion: In dem was fortbestehen soll, sind lose gekoppelte Systeme nicht unbedingt selektiv. So können sowohl archaische Traditionen als auch innovative Verbesserungen weitergeführt werden.

#### - Wahrnehmung der Umwelt

Funktion: Die bessere Wahrnehmung der lose gekoppelten Einheiten von der Umwelt verbessert Reaktionen auf Umweltveränderungen.

Dysfunktion: Die verbesserte Wahrnehmung der Umwelt kann dazu führen, dass die Organisation anfällig für launenhafte Reaktionen und Interpretationen wird.

- Lokale Anpassung

Funktion: Jedes einzelne Element in einem lose gekoppelten System kann sich auf lokale Gegebenheiten anpassen, ohne Veränderungen auf das Gesamtsystem auszuüben. Die lokalen Anpassungen können schnell, relativ kostengünstig und umfangreich sein.

Dysfunktion: Die Anpassung und Veränderungsfähigkeit einzelner Organisationsteile kann die Ausschöpfung von Vorteilen einer Standardisierung behindern.

- kulturelle Sicherheit und Wandel

Funktion: Die Identität und Einzigartigkeit der lose gekoppelten Einheiten kann in Zeiten radikaler Veränderungen „kulturelle Sicherheit“ bieten. Lose gekoppelte Systeme weisen eine höhere Diversität als eng gekoppelte Systeme auf und können umfassender auf Veränderungen in der Umwelt reagieren.

Dysfunktion: Wie bei der Anpassung auf lokale Eigenheiten können vorteilhafte Anpassungen an die Umwelt durch eine zu schwache Kopplung der Einheiten verhindert werden.

- Problem des Zusammenbruchs einzelner Einheiten

Funktion: Der Zusammenbruch einer Einheit beeinträchtigt eher weniger die anderen Organisationsteile. Lose gekoppelte Systeme können durch die Isolation der beeinträchtigten Einheit die Verbreitung einer Verschlechterung in andere Einheiten hemmen.

Dysfunktion: Einheiten, die möglicherweise Hilfestellung in dem beeinträchtigten Teil leisten können, können aufgrund einer losen Kopplung kaum oder verspätet Einfluss ausüben.

- Selbstbestimmung

Funktion: Der Raum für die Selbstbestimmung ist in lose gekoppelten Systemen mit autonomen Subeinheiten höher als in eng gekoppelten Einheiten. Die Organisationsmitglieder können selbstbestimmt Ziele definieren. In der Vorgehensweise zur Erreichung der Ziele sind sie weitestgehend autonom.

Dysfunktion: Die selbstbestimmten Ziele können in der Gesamtorganisation zu Widerständen führen. Da diese Ziele nicht auf den Standards der Gesamtorganisation beruhen, sondern auf den Zielsetzungen einzelner Organisationsmitglieder.

- Koordination

Funktion: Die Vorgaben werden von außen vorgegeben und reduzieren die Notwendigkeit die Organisationsmitglieder zu koordinieren. Die Reduzierung des Koordinationsaufwandes führt zu niedrigen Koordinationskosten, da weniger Konflikte und Inkonsistenzen der Aktivitäten auftreten.

Dysfunktionen: Lose gekoppelte Systeme sind nichtrationale Systeme der Ressourcenallokation.

Weick (1976) betont die Fragmentierung der lose gekoppelten Einheiten, die in irgendeiner Form miteinander verbunden sind. Die Merkmale lose gekoppelter Systeme lassen sich auf die Hochschule übertragen.

Die Struktur einer Hochschule setzt sich aus den unterschiedlichen Fachdisziplinen ihrer wissenschaftlichen Mitglieder zusammen. Diesen Personengruppen wird ein großer Raum zur Selbstbestimmung eigener Ziele und autonomer Vorgehensweisen eingeräumt. Daraus können sich unterschiedliche Fachkulturen und Arbeitsformen entwickeln, die sich von anderen

Fachkulturen und Rationalitäten anderer Fachdisziplinen unterscheiden, wie z.B. Naturwissenschaftler und Geisteswissenschaftler (Becher, 1981) oder wissenschaftliche Mitglieder und Mitglieder in den administrativen Organisationseinheiten.

Die horizontale Differenzierung der Organisationsstruktur gliedert den operativen Kernbereich der Organisation entsprechend der Fachdisziplinen in Fachbereiche und Institute auf. Die dezentralen hochspezialisierten Subeinheiten sind durch flache Hierarchien gekennzeichnet und entziehen sich einer zentralen Kontrolle und einer rationalen Ressourcenallokation, sei es durch das Ministerium, dem Präsidium oder den Dekanen. Jede Subeinheit pflegt eigenständig und selbstverantwortlich Kontakte zur ihrer Außenwelt und ist damit eigenständig handlungsfähig. Aufgrund der engeren disziplinenorientierten Verbundenheit mit der wissenschaftlichen Gemeinschaft, die außerhalb der Organisation liegt und durch die sie Anerkennung für ihre wissenschaftlichen Leistungen erhält, ist die Verbindung zu den anderen Fachbereichen innerhalb der Organisation eher lose. Durch die lose Kopplung sind die Organisationseinheiten durch eine Vielzahl von Schnittstellen gekennzeichnet und die Interaktion der Organisationsmitglieder zwischen den Einheiten ist eher geringer. Aufgrund der unterschiedlichen Aufgaben und Ziele der einzelnen Organisationseinheiten ist die Ausrichtung auf gemeinsame Ziele erschwert. Möglicherweise lassen sich die Dysfunktionen der lose gekoppelten und fragmentierten Einheiten (Clark, 1983: 25) durch gemeinsame Werte und gemeinsame organisationskulturelle Praktiken kompensieren.

### **4.3 Die Prozess- und Projektperspektive im Hochschulkontext**

Die Prozess- und Projektperspektive gewinnt seit den 1990er Jahren zunehmend an Bedeutung zur theoretischen Erklärung der Dynamisierung intra- und interorganisationaler Strukturen wachsender Organisationen in dynamischen und komplexen Umwelten mit einer hohen Leistungs- bzw. Produktvielfalt. Im Fokus der Betrachtung steht die Reduzierung von hohen Transaktionskosten (Williamson, 1975, Williamson, 1985) der vertikalen Funktionsorientierung durch die horizontale Ausrichtung der auf den Kernkompetenzen (Barney, 1991) basierenden Prozesse auf den Nutzen der Stakeholder (z.B. Zufriedenheit).

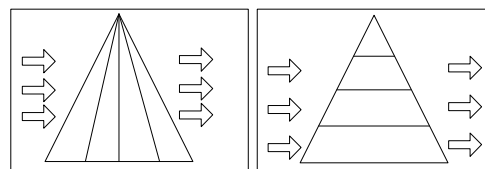
Die formale Organisationsstruktur einer funktionsorientierten Organisation kann durch ein hohes Ausmaß einer verrichtungsorientierten Arbeitsteilung, hohe Aufgabenspezialisierung einer Stelle, sequentiellen Prozessabläufen der Arbeitsgänge bzw. Einzelaktivitäten, langsamen Reaktionszeiten, einer geringen Innovationskraft (Duncan, 1979: 64; Kieser & Walgenbach, 2009: 77), eine hohe Formalisierung des Informationsflusses und der Verhaltensweisen durch Arbeitsregeln und Leistungsdokumentationen (z.B. Erfassung von Arbeitszeiten) (Kieser & Walgenbach, 2009: 198) charakterisiert werden. Funktionsübergreifende Entscheidungen werden weitgehend zentral von der Organisationsleitung auf der obersten Hierarchieebene getroffen und Vorgaben durch direkte Weisung an die Mitglieder bzw. Stellen der unteren Hierarchieebenen delegiert (Kieser & Walgenbach, 2009: 194). In Abhängigkeit der vertikalen Gliederungstiefe in Verantwortungsbereiche wird das pyramidale, hierarchische Stellengefüge in seiner Ausprägung steiler oder flacher. Die Verantwortlichkeiten und Weisungsbefugnisse einer Instanz beziehen sich auf die Gesamtheit der ihr unterstellten Stellen (Kieser & Walgenbach, 2009: 143). Die Abstimmung der spezialisierten Einzelaktivitäten auf die Organisationsziele erfordert Koordinationsinstrumente (Kieser & Walgenbach, 2009: 101), wie z.B. persönliche Weisung (z.B. Feedback), Selbstabstimmung (z.B. direkte Abstimmung), Programme (z.B. Verfahrensrichtlinien), Pläne (z.B. Vorkoordination), organisationsinterne Märkte (z.B. Verrechnungspreise) und Organisationskultur (z.B. Werte und Normen) (Kieser & Walgenbach, 2009: 108). Die funktionsorientierte Organisation stößt bei wachsender Organisationsgröße, Komplexität, Vielfalt und Dringlichkeit der Aufgaben und Leistungen sowie

zunehmender Stakeholderorientierung an ihre Grenzen und kann zu hohen Transaktionskosten führen. Liegen Symptome defizitärer Organisationsstrukturen vor (Daft, 2010: 125), dann können Strukturentscheidungen über eine mögliche Anpassung oder Neustrukturierung erforderlich sein (z.B. Veränderte Umweltbedingungen).

Die Breite der Entscheidungsalternativen für die Gestaltung organisationaler Strukturen hat in den letzten drei Jahrzehnten insbesondere durch die Internationalisierung von Geschäftsprozessen und der informationstechnologischen Entwicklungen zugenommen (Anand & Daft, 2007). Auf Kooperation und Vertrauen basierende Interaktionen (z.B. Teams, virtuelle Organisationen) haben eine zunehmende Bedeutung (Smith et al., 1995). Daft (2010) stellt diese Entwicklungen von organisationalen Strukturalternativen auf einem Kontinuum zwischen funktionsorientierten Strukturen und virtuellen Netzwerkstrukturen dar. Mit abnehmender Funktionsorientierung nimmt die hierarchiebasierte Kontrolle ab und die horizontale Koordination zu.

Durch einen „90-Grad-Shift der Organisation“ (Abb. 12) wird die Perspektive einer vertikalen, funktionalen und hierarchiebetonten Organisation auf die Perspektive einer horizontalen, hierarchieübergreifenden und damit prozessbetonten Organisation gedreht (Byrne, 1993; Daft, 1998; Hammer & Champy, 1994; Hammer & Stanton, 1999; Osterloh & Frost, 2006: 30f.) und die Strukturen und Aktivitäten durch die Bündelung von Teilleistungen marktorientiert auf einen wahrnehmbaren Stakeholdernutzen ausgerichtet. Die Ausrichtung der Prozesse auf einen wahrnehmbaren Kundennutzen stellt ein zentrales Unterscheidungskriterium zur funktionsorientierten Ausrichtung dar (Gaitanides, 2004).

**Abbildung 12: 90-Grad-Shift einer hierarchiebetonten Organisation**



(Quelle: In Anlehnung an Osterloh & Frost, 2006: 30)

Durch die horizontale prozessorientierte Perspektive rücken bereichsübergreifende Prozesse und Prozessziele in den Vordergrund der organisationalen Betrachtung und der funktionale, hierarchiebetonte Aufbau der Organisationsstruktur mit Funktionszielen dadurch in den Hintergrund. „Ein Prozess beschreibt einen Ablauf, das heißt den Fluss und die Transformation von Material, Informationen, Operationen und Entscheidungen. Geschäftsprozesse sind durch die Bündelung und die strukturierte Reihenfolge von funktionsübergreifenden Aktivitäten mit einem Anfang und einem Ende sowie klar definierten Inputs und Outputs gekennzeichnet“ (Osterloh & Frost, 2006: 33).

Nach dem direkt wahrnehmbaren Stakeholdernutzen können primäre Prozesse von sekundären Prozessen unterschieden werden (Porter, 1980). Die primären Prozesse stellen die Quelle eines nachhaltigen Wettbewerbsvorteils dar (Osterloh & Frost, 2006) und können aus den Kernkompetenzen (Barney, 1991) abgeleitet werden. Die Primärprozesse bzw. die Kernprozesse einer Organisation sind demnach durch die Nutzung wertvoller Ressourcen (z.B. Wissen) einmalig, innovativ, nicht imitierbar, nicht substituierbar und stiften einen direkten wahrnehmbaren Nutzen für die Stakeholder (z.B. Erkenntnisgewinn durch Forschung, Qualifikationserwerb durch Lehrleistungen). Bei den sekundären Prozessen handelt es um Unterstützungsprozesse bzw. Querschnittsfunktionen, die durch die Kernprozesse verursacht sind (Porter, 1986: 66ff.). Diese umfassen alle für einen reibungslosen Ablauf der Kernprozesse erforder-



derlichen Aktivitäten und sind deshalb von essentieller Bedeutung. Die Anforderungen der nach innen gerichteten Unterstützungsprozesse leiten sich aus den Primärprozessen ab und leisten einen indirekten wahrnehmbaren Beitrag für den Stakeholder (z.B. Gebäudemanagement, Administration).

Die Prozessorganisation kann als hybride Organisationsform verstanden werden, mit der die Vorteile einer funktionsorientierten Ausrichtung (hierarchiebasierte Spezialisierung und Kontrolle sowie zentralen Entscheidungsvorgaben) und einer marktorientierten Ausrichtung (horizontale Koordination und dezentrale Entscheidungen) durch eine crossfunktionale Integration verknüpft und idealtypische Koordinationsinstrumente zugeordnet werden. Die Effizienz der Prozessorganisation wird jeweils durch die Transaktionskostenvorteile der marktlichen und hierarchischen Koordination limitiert (Gaitanides, 2004). Demgegenüber kann die Prozessorganisation als eine eigenständige Organisationsform, die weder durch den Markt noch durch die Hierarchie koordiniert wird, verstanden werden (Powell, 1990). Aus beiden Perspektiven der Prozessorganisation sind kooperative Interaktionen zwischen den Organisationseinheiten von besonderer Bedeutung im Hinblick auf die Ausrichtung der organisationalen Strukturen auf ein bestimmtes Ziel. Intra- und interorganisationale Kooperationen (Smith et al., 1995) werden zunehmend relevant für alle auf Kooperationsbeziehungen basierenden Formen der Organisation, wie z.B. Netzwerkorganisationen (Powell, 1990) oder Task Teams (Manz & Sims, 1993).

Fink, Kiefer und Neyer, (2009) untersuchen, wie die Flexibilität in komplexen, bürokratischen, hierarchisch strukturierten und diversifizierten Organisationen gesteigert werden kann, um diese mit sich ändernden Umwelanforderungen in Einklang zu bringen. Auf der Grundlage von 100 Interviews mit Mitgliedern der UN und der europäischen Kommission wurde gefolgert, dass die Flexibilität durch die Zusammensetzung von Mitarbeitern in Teams und die Errichtung von Task Forces, als temporäre Abteilungen gesteigert werden kann. Diese „Unterorganisationen“ der funktionalen Organisation sind geeignet um dringliche, innovative, nicht-routinierte Aufgaben in einer gegebenen Zeit zu erfüllen und das Wissen unterschiedlicher Organisationseinheiten erforderlich ist.

Durch die Veränderungen in den dynamischen aufgabenbezogenen und legitimierenden Umwelten, mit denen ein steigender Wettbewerbsdruck um kritische Ressourcen und ein erhöhter Qualitätsanspruch heterogener Stakeholdergruppen an die Forschung und Lehre einhergeht, durch die informationstechnologische Dynamik sowie aus der Kritik funktionsorientierter Organisationsstrukturen, die eher auf stabile Umwelten ausgerichtet sind und eher einer bürokratischen Grundordnung folgen, rückt die Dynamisierung der betriebswirtschaftlichen Strukturen und Prozesse und somit die prozessorientierte Perspektive in den Fokus der Betrachtung deutscher staatlicher Hochschulen. Die prozessorientierte Perspektive hat eine Bedeutung im Hochschulkontext, weil eine Vielzahl nicht zentral steuerbarer, loser gekoppelter akademischer und administrativer Organisationseinheiten in unterschiedlichem Ausmaß mit differenzierten äußeren Umwelten interagieren, die eine unterschiedliche Dynamik und Komplexität aufweisen können. Diese nach Inhärenz strebenden lose gekoppelten Einheiten weisen unterschiedliche organisationale Strukturen auf, die durch die prozessorientierte Perspektive auf intraorganisationaler aber auch interorganisationaler Ebene integriert werden können. Durch die Integrationsfunktion der prozessorientierten Organisation können auch temporäre Strukturen von unterschiedlicher Dauer, wie Projektteams und Task Forces in die Gesamtstruktur integriert werden.

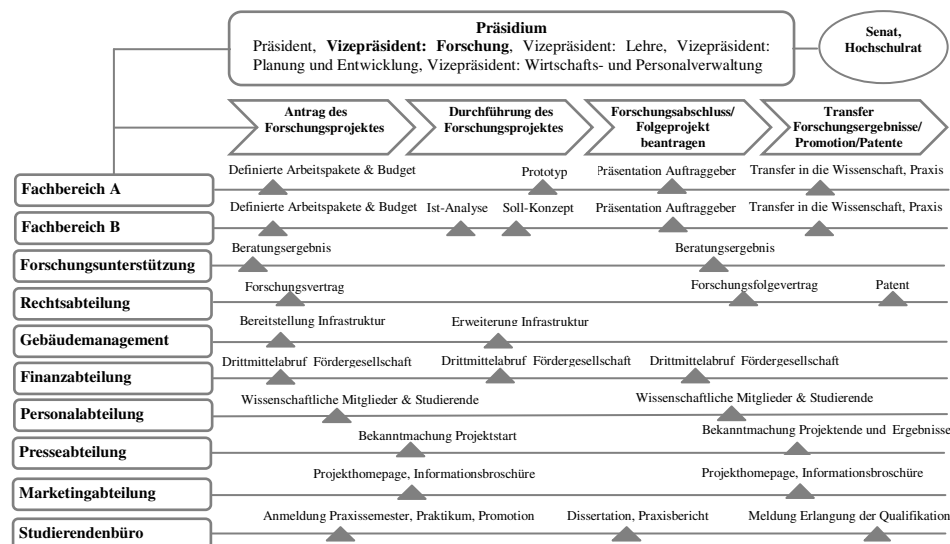
Die primären intra- und interorganisationalen Prozesse einer Hochschule können aus den Kernkompetenzen Forschung und Lehre abgeleitet werden, die sich in weitere Unterprozesse

bzw. Teilprozesse gliedern lassen, z.B. Forschung und Ergebnistransfer in die Wissenschaft durch die Publikation in einer hochrangigen Fachzeitschrift oder Entwicklung eines neuen Studiengangs. In den Kernprozessen sind die wissenschaftlichen Mitglieder und die Studierenden involviert. Die Aufgaben in den sekundären Prozessen, wie z.B. Bereitstellung der informationstechnologischen Infrastruktur, werden von den nichtwissenschaftlichen Mitgliedern wahrgenommen und stiften einen indirekten Stakeholdernutzen durch die Erfüllung einer internen Dienstleistungsfunktion zur Unterstützung der Kernprozesse. Mehrere Prozesse können in einem Prozessnetzwerk dargestellt werden.

Innerhalb der Hochschulen und hochschulübergreifend ist die Bearbeitung außerordentlicher Aufgaben in Form von Projektarbeit in Projektteams oder in temporären Abteilungen von hoher Bedeutung (z.B. Forschungsk Kooperationen mit Wirtschaftsorganisationen), da diese besonderen Aufgaben in funktionsorientierten Strukturen kaum zu bewältigen sind. Für die Bearbeitung dieser Aufgaben kann die Interaktion von spezialisierten Experten unterschiedlicher intraorganisationaler Organisationseinheiten (z.B. Entwicklung eines interdisziplinären Studienangebots, Umsetzung einer neuen Homepage, Einführung des Balanced Scorecard Verfahrens), aber auch interorganisationaler Organisationseinheiten erforderlich sein (Entwicklung eines Studiengangs mit Partnerhochschulen, Forschungsprojekte in hochschulübergreifenden Projektteams mit Mitgliedern unterschiedlicher Organisationen).

Hybride Organisationsstrukturen aus einer Kombination von funktions-, prozess- und projekt-orientierter Strukturmerkmalen können zu einer Dynamisierung organisationaler Strukturen im Hochschulkontext führen. Das Zusammenspiel dieser drei Strukturmerkmale kann am Beispiel „Durchführung eines Forschungsprojektes“ visualisiert (Abb. 13) werden.

**Abbildung 13: Prozess- und Projektperspektive im Hochschulkontext**



(Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an das Milliarum Cockpit)

Die Gesamtansicht der organisationalen Strukturmerkmale zeigt, dass diese sich nicht gegenseitig ausschließen und in einer komplementären auf Kooperation basierenden Beziehung zueinander stehen können. Durch die crossfunktionale Integration einer dritten Strukturdimension in Form von Projektteams können weitere temporale Bedingungen der Interaktion und die Besonderheit und Einmaligkeit von Aufgaben berücksichtigt werden.

### 4.4 Zusammenführende Betrachtung

Die Organisationsstrukturen einer Hochschule sind durch spezifische Eigenschaften gekennzeichnet und bieten erste Anhaltspunkte über die unterschiedlichen organisationskulturellen Perzeptionen der in ihr agierenden Stakeholdergruppen. Werden diese strukturellen Besonderheiten aus einer kulturellen Perspektive betrachtet, dann kann angenommen werden, dass sich die Hochschule von der Vorstellung einer homogenen Organisationskultur entzieht. Die theoretischen Zugänge zur Charakterisierung der Hochschulstrukturen heben unterschiedliche organisationale Strukturmerkmale von Hochschulen hervor.

Mintzberg (1980) betont in seinem typologischen Ansatz der „Professional Bureaucracy“ die Existenz unterschiedlicher hochschulspezifischer Strukturmerkmale, die zwar einer bürokratischen Grundordnung folgen, jedoch werden die Entscheidungsprozesse und Aktivitäten durch die akademischen Mitglieder in dem operativen Kernbereich erheblich gestaltet und beeinflusst. Ein Großteil der Entscheidungsmacht ist bei den Organisationsmitgliedern in den akademischen Kerneinheiten, den Fachbereichen und Instituten, verankert. Während die dezentralen Organisationseinheiten des operativen Kernbereichs durch flache Hierarchien, kollektive Entscheidungsprozesse und kollegiale Strukturen charakterisiert werden können, sind die zentralen Einheiten der Hochschule eher durch steile Hierarchien, formale und kontrollierte Top-Down Strukturen sowie durch einen geringen Einfluss auf Entscheidungen gekennzeichnet. Entscheidungen werden meist von einzelnen Personen getroffen. Die Mitglieder in den unterschiedlichen Organisationseinheiten verfügen über unterschiedliches Fachwissen. Die Mitglieder eines Bereichs haben wenig Fachwissen über den jeweils anderen Bereich. Innerhalb der Hochschulstrukturen kann es dann zu Spannungen in den Entscheidungsprozessen zwischen den Organisationseinheiten kommen. Während die dezentralen Einheiten fachbereichsspezifische Interessen verfolgen, liegt das Interesse der zentralen Organisationseinheiten in der Ausrichtung der Gesamtorganisation. Die Machtbefugnisse der strategischen Spitze zur Steuerung der Organisation sind relativ begrenzt. Das Steuerungspotential der Hochschulleitung zur Ausrichtung von Interessen und Handlungen der Stakeholder auf ein gemeinsames Ziel ist limitiert, da die Entscheidungskraft eher außerhalb der Hochschule in den zuständigen Ministerien liegt (Weiler, 1998: 50). Die Hochschule ist im Hinblick auf ihre internen Strukturen in hohem Maße von externen Vorgaben beeinflusst.

Weick (1976) hebt in seinem Ansatz der „lose gekoppelten Einheiten“ die Fragmentierung der heterogenen Organisationseinheiten hervor. Die hohe Bedeutung der Fachdisziplinen und die damit einhergehende Spezialisierung werden durch die lose Kopplung der Fachbereiche und der administrativen Organisationseinheiten in diesem Ansatz besonders deutlich. Die weitgehend entkoppelten akademischen Bereiche entziehen sich einer zentralen Steuerung und Kontrolle durch die Hochschulleitung und handeln weitgehend autonom. Im Gegensatz zu den zentralen administrativen Organisationseinheiten, in denen die Handlungen der Organisationsmitglieder durch die steile Hierarchie und durch Regelungen durch Vorgesetzte kontrolliert werden. In diesen Einheiten werden die Tätigkeiten eher nach Effektivitäts- und Effizienz Kriterien gestaltet. Durch die lose Kopplung der Subeinheiten wird die Ausrichtung auf gemeinsame Ziele erschwert.

Die prozess- und projektorientierte Perspektive betont die Integrationsfähigkeit von Prozessen und Projekten in bürokratischen Organisationen und damit die Dynamisierung und Flexibilitätssteigerung betriebswirtschaftlicher Strukturen und Prozesse. Eine prozessorientierte Sichtweise kann für Hochschulen zur Steigerung der Flexibilität bürokratischer und akademischer Organisationsstrukturen von Bedeutung sein in der Ausrichtung der Strukturen und Operationen an den Vorstellungen und Erwartungen heterogener Stakeholdergruppen.

Die Hochschule ist auf der organisationalen Ebene durch eine Vielzahl von lose gekoppelten Subeinheiten gekennzeichnet. Ein charakteristisches Merkmal der Organisationsstruktur ist der operative akademische Kernbereich, der sich wiederum aus lose gekoppelten Einheiten zusammensetzt. Diese dezentralen Organisationseinheiten sind durch flache Organisationsstrukturen gekennzeichnet. Die eher gering formalisierten und kollegialen Strukturen können auf die gemeinsamen akademischen Werte wie Freiheit von Forschung und Lehre, zurückgeführt werden. Strukturelle Kontrollinstanzen sind kaum vorhanden. Die Zielfestlegung ist eher das Resultat eines kollektiven Entscheidungsprozesses, in denen Entscheidungen auch zufällig getroffen werden, um ein bestimmtes Zielergebnis zu erreichen. Aus dem dezentralen operativen Kernbereich lassen sich die Kernprozesse ableiten. Die zentralen administrativen Organisationseinheiten hingegen sind durch steile Hierarchien gekennzeichnet, die Arbeitsstrukturen sind tendenziell formal ausgeprägt und Entscheidungen werden weitgehend auf der obersten Hierarchieebene getroffen. Durch die unterschiedlichen Formalisierungsgrade und der vertikalen und horizontalen Dezentralisation, dem differenzierten Hierarchiesystem der Organisationseinheiten, existieren diverse Organisationsstrukturen nebeneinander, die besondere Eigenheiten aufweisen und durch die Organisationsmitglieder unterschiedlich wahrgenommen werden. Die Struktur einer Hochschule ist somit komplex und fragmentiert und verfügt über wenig ausgeprägten Kopplungsinstanzen.

Die formalen organisationalen Strukturen als sichtbare Manifestationen von Zielen und Strategien können einen regulierenden Bezugsrahmen für das organisationale Verhalten der Hochschulmitglieder darstellen. Auf der Grundlage der theoretischen Einsichten aus der typologischen Perspektive der „Professional Bureaucracy“ (Mintzberg, 1980), der prozess- und projektorientierten Perspektive (Hammer & Champy, 1994; Hammer & Stanton, 1997, Osterloh & Frey, 2006; Fink, Kiefer & Neyer, 2009) sowie der Theorie der lose gekoppelten Einheiten (Weick, 1976) wird angenommen, dass heterogene Stakeholdergruppen die organisationalen Strukturen einer Hochschule unterschiedlich wahrnehmen. Vermutlich ist das tatsächliche Handlungsregulativ von den Zielen und Strategien entkoppelt und eher auf die Perzeption der Organisationskultur zurückzuführen.

### 5 Operationen im Hochschulkontext

Aus organisationskultureller Perspektive offenbaren sich die organisationalen Ziele und Strategien über die Strukturen und nehmen indirekt Einfluss auf die Operationalisierung. Die Zielerreichung erfordert unter Berücksichtigung der tiefergehenden Werte adäquate organisationale Praktiken innerhalb einer Organisation und in Beziehung zu ihren externen Umwelten. Die Aufgaben, Leistungen und das Kommunikationsverhalten stellen wie die organisationalen Strukturen Oberflächenphänomene der Organisationskultur dar und können der Manifestationsebene der sichtbaren Artefakte (Schein, 1985) zugeordnet werden.

Aus den zentralen Aufgaben einer Hochschule können die Hochschulleistungen abgeleitet werden, mit denen die Hochschule auf den Hochschulmärkten auftreten. Die aufgabenbezogenen Umwelten werden in dem Abschnitt 6.3 weiter vertieft. Im Fokus dieses Kapitels stehen die Stakeholdergruppen, die Perzeptionsdifferenzen organisationskultureller Praktiken aufweisen, die auf die zentralen Aufgaben, Leistungen und die Kommunikation einer Hochschule zurückgeführt werden können.

#### 5.1 Zentrale Aufgaben einer Hochschule

Die Aufgaben einer Organisation werden durch die nationalen Werte, der Branche in der die Organisation eingebettet ist, und durch die dominierenden Berufe beeinflusst (Sagiv & Schwartz, 2007). Die primären Aufgaben einer Organisation werden indirekt durch die nationalen Werte, durch Gesetze und Richtlinien, Medien, usw. beeinflusst und werden in den aufgabenbezogenen Umwelten sichtbar. Organisationen gehören einer Branche an, die Einfluss auf die organisationalen Aufgaben nimmt. Die aufgabenbezogenen Umwelten der Branchen lassen sich durch unterschiedliche Dynamiken unterscheiden. In dynamischen Umwelten, in denen sich die Präferenzen der Nachfrager schnell ändern können, kann eine zügigere Anpassung z.B. durch organisationale Lernprozesse erforderlich sein, als in stabilen weniger dynamischen Umwelten. Die Aufgaben einer Organisation sind auch durch die dominierenden Berufe bzw. Fachdisziplinen geprägt.

Die zentralen Aufgaben einer Hochschule werden auf der organisationalen Ebene in den Landeshochschulgesetzen beschrieben. Aufgrund der in dieser Arbeit fokussiert betrachteten Hochschule ist das nordrhein-westfälische Landeshochschulgesetz relevant und wird als Orientierung zur Charakterisierung der Besonderheiten der Hochschulaufgaben zugrundegelegt. Zu den zentralen Aufgaben einer Hochschule zählen die Forschung, die Lehre, und das Studium, sowie die Weiterbildung. Diese primären Aufgaben werden um die administrativen Aufgaben als unterstützende Aufgaben ergänzt. Aus dieser organisationalen Aufgabenbeschreibung werden die Aufgaben für die einzelnen Organisationseinheiten und schließlich für die individuellen Mitglieder und Angehörigen der Hochschule abgeleitet.

Die **Forschung** ist ein ergebnisoffener Prozess, der durch einen geringen Formalisierungsgrad charakterisiert ist. Der Grad der Aufgabenspezialisierung ist hoch. Die forschungsbezogenen Aufgaben erfordern Fachkompetenz und Fachexpertise, die durch ein jahrelanges Studium und durch die berufliche Laufbahn angeeignet wurden. Die Wissensgenerierung als Ergebnis des Forschungsprozesses, die Einordnung der Forschungsergebnisse in die bestehende Forschung und die Anwendung des Wissens stehen im Fokus dieses Aufgabenfeldes. Weitere forschungsbezogene Aufgaben, wie die Drittmittelakquise (z.B. Forschungsanträge), Gutachtertätigkeiten oder das Transferieren von Wissen in die Lehre mittels Lehrmaterialien, in die wissenschaftliche Gemeinschaft durch Fachpublikationen und Vorträgen auf Fachkonferenzen, oder in die Gesellschaft und in die Praxis durch Fachvorträge, (Mertens, 2010; Mertens, 2010), werden von den wissenschaftlichen Mitgliedern der Hochschule wahrgenommen. Die

Anbahnung von Kooperationen mit Unternehmen oder mit anderen Hochschulen zur Durchführung gemeinsamer Forschungsprojekte zählen ebenfalls zu den forschungsbezogenen Aufgaben. In der Ausführung der Aufgaben handeln die wissenschaftlichen Mitglieder weitgehend autonom. Die Aufgabenerfüllung ist durch das Recht auf Freiheit von Forschung und Lehre durch den Gesetzgeber geschützt. Diese Aufgaben stehen in einer direkten Interaktion mit den äußeren Umwelten und sind nach außen gerichtet. Eine Ergebniskontrolle durch Kontrollorgane dieser Aufgaben mit objektiven Maßstäben ist seitens der Hochschule aufgrund der hohen Aufgabenspezialisierung und der fehlenden Aufgabenstandardisierung kaum möglich. Eine Kontrolle wäre allenfalls durch die wissenschaftliche Gemeinschaft der Forschungsdisziplin, der sie angehören, denkbar.

Im Gegensatz zu den forschungsbezogenen Aufgaben weist das Aufgabenfeld der **Lehre** einen höheren Formalisierungsgrad auf. Im Zentrum dieses Aufgabengebietes steht die Vermittlung von Wissen an Studierende oder andere Lehrveranstaltungsteilnehmer (z.B. Gasthörer). „Lehre und Studium vermitteln den Studierenden unter Berücksichtigung der Anforderungen und Veränderungen in der Berufswelt und der fachübergreifenden Bezüge die erforderlichen fachlichen Kenntnisse, Fähigkeiten und Methoden dem jeweiligen Studiengang entsprechend so, dass sie zu wissenschaftlicher oder künstlerischer Arbeit, zur Anwendung wissenschaftlicher Erkenntnisse und Methoden in der beruflichen Praxis, zur kritischen Einordnung wissenschaftlicher Erkenntnis und zu verantwortlichem Handeln befähigt werden“ (§ 58 HFG des Landes Nordrhein-Westfalen). Zu dem lehrbezogenen Aufgabenfeld zählt die Entwicklung von curricularen Strukturen, die Gestaltung von Lehr- und Lernmaterialien, die Vorbereitung und das Abhalten von Lehrveranstaltungen, die Vorbereitung und die Abnahme von Prüfungen, die Betreuung der Studierenden, Beschaffung von Praktikumsplätzen im In- und Ausland zur Förderung der Mobilität. Die Aufgabenerfüllung hat Bedeutung für die äußeren Umwelten und ist demnach nach außen auf die aufgabenbezogenen Umwelten gerichtet. Diese Aufgaben werden von wissenschaftlichen Mitgliedern und Studierenden (z.B. Professoren, Assistenzprofessoren, wissenschaftliche Mitarbeiter, Tutoren) einer Hochschule wahrgenommen, die besondere Fähigkeiten und Kompetenzen auf dem Lehrgebiet aufweisen. Der Gegenstand der Lehre ist in Prüfungsordnungen geregelt und wird durch den Bund und von Akkreditierungsagenturen legitimiert.

Die **unterstützenden Aufgaben** wie administrative Aufgaben, Gebäude- und Liegenschaftsmanagement, Aufgaben in der Mensa, weisen im Gegensatz zu den forschungs- und lehrbezogenen Aufgaben den höchsten Formalisierungsgrad auf. Diese Aufgaben lassen sich nach Effektivitäts- und Effizienzkriterien gestalten. Die effiziente Aufgabenerfüllung und ein hohes Kostenbewusstsein, sowie die Einhaltung von Prozessregeln stehen tendenziell im Vordergrund. Diese für den Vollzug von lehr- und forschungsbezogenen wichtigen Aufgaben nehmen nichtwissenschaftliche Mitglieder der Hochschule wahr. Den Vollzug von Lehre unterstützen sie mit vielfältigen organisatorischen Tätigkeiten, wie die Organisation der Lehrräume, die Beschaffung von Hilfsmaterial. Die Forschung unterstützen sie beispielsweise durch das Vertragsmanagement, der Sicherstellung der Infrastruktur usw. Das Studium unterstützen diese Organisationsmitglieder durch die Studienberatung, administrative Tätigkeiten, wie z.B. Prüfungsverwaltung. Die Aufgaben sind im Gegensatz zu den lehr- und forschungsbezogenen nach innen auf die Hochschule gerichtet. Die Aufgabenerfüllung lässt sich im Gegensatz zu den akademischen Aufgabengebieten eher kontrollieren.

Die wissenschaftlichen Mitglieder einer Hochschule agieren in mindestens zwei Aufgabenbereichen. Im Bereich der Forschung nehmen sie forschungs- und forschungsbezogene Aufgaben wahr und orientieren sich dabei vordergründig an ihrer wissenschaftlichen Gemeinschaft.

In der Lehre nehmen sie lehr- und lehrbezogene Aufgaben wahr. Die Aufgabenbereiche der Lehre und Forschung sind eng miteinander verbunden, jedoch sind zur Aufgabenerfüllung unterschiedliche Kompetenzen erforderlich. Das Aufgabengebiet der Lehre erfordert didaktische Kompetenzen und die Fähigkeit der Wissensvermittlung und Praxiserfahrung durch Tätigkeiten in Unternehmen (Mertens, 2010). Das Aufgabengebiet der Forschung erfordert Kompetenzen in der wissenschaftlichen Herangehensweise und Kenntnisse über die neuesten Forschungsmethoden. Die Aufgabenerfüllung wird erschwert durch Belastungsspitzen, durch die Schulzeitverkürzung bedingten Doppeljahrgänge, den Bologna-Prozess-Aktivitäten, sowie den Beschaffungsaktivitäten von Praktikumsplätzen für die Studierenden im In- und Ausland (Mertens, 2010: 6). Beide Aufgabengebiete werden um die institutionellen Aufgaben ergänzt, die organisatorische bzw. administrative Kompetenzen erfordern.

Eine klare Abgrenzung der Aufgabengebiete ist aufgrund von Aufgabenüberschneidungen der wissenschaftlichen Mitglieder schwer möglich. Die Organisationsmitglieder erfüllen vielfältige und komplexe Aufgaben in unterschiedlichen Aufgabengebieten, die durch unterschiedliche Spezialisierungs- und Formalisierungsgrade charakterisiert sind. Die Relationen der Aufgabenaufteilung von Forschung und Lehre können aus dem deutschen Hochschulrecht nicht abgeleitet werden.

Mertens (2010) stellt die für die Veröffentlichung einer Publikation in einer von der wissenschaftlichen Gemeinschaft anerkannten Fachzeitschrift erforderlichen Zeitressourcen im Hinblick auf die Angemessenheit des Ressourcenverbrauchs in Frage. Aus eigener Erfahrung als Mitglied einer Autorengruppe schildert er den Veröffentlichungsprozess vor dem Hintergrund divergierender Meinungen der Gutachter im Begutachtungsverfahren. Eine Berechnung des Zeitaufwandes gemessen in Personenstunden ergab einen Gesamtaufwand von 655 Stunden und stellt in Frage, welche Ergebnisse erzielt worden wären, wenn diese Stunden in das Aufgabengebiet der Lehre investiert würden. Die Gewichtung der Aufgabengebiete hat bei der Einstellung als Professor eine Bedeutung (Mertens, 2010: 14). Zwar ist die pädagogische Eignung als Einstellungskriterium in den akademischen Berufungsverfahren von Bedeutung, jedoch wird den forschungsbezogenen Leistungen eine höhere Bedeutung beigemessen, obwohl der höhere Anteil auf das Aufgabengebiet der Lehre fällt. Die Gewichtung kann auf die höhere Reputation der Forschungsleistungen zurückgeführt werden.

### **5.2 Leistungsprozesse einer Hochschule**

Seit den Internationalisierungsbestrebungen in der europäischen Hochschullandschaft nimmt die Bedeutung von Wettbewerb um strategische Ressourcen zur Erbringung marktfähiger Leistungsangebote zu. Ein vielbeachteter Ansatz zur Analyse von Leistungen stellt die Wertekette nach Porter (1999) dar. Diese stellt die Leistungserstellung in einem Prozess von wertbildenden Aktivitäten für den Kunden dar mit dem Ziel, einen Wettbewerbsvorteil für das betrachtete Unternehmen durch Differenzierung oder Kostenführerschaft zu erlangen. Die Aktivitäten waren ursprünglich auf die Klassifizierung von Sachgütern ausgerichtet, wodurch eine direkte Übertragung auf die Leistungen einer Hochschule nicht möglich ist.

Meffert und Bruhn (2006) schlagen eine auf die Hochschule bezogene Wertekette vor und unterscheiden zwischen primären Aktivitäten (Lehre, Forschung, Weiterbildung und Praxisprojekte) und Unterstützungsaktivitäten (z.B. Personal-, Service- und Informationsmanagement). Ziel der Wertekette ist eine Gewinnspanne, die sich aus Studiengebühren, Spenden usw. abzüglich aller (in)direkt verbunden Kosten der Lehre, Forschung und Weiterbildung zusammensetzt. Dienstleistungen werden definiert als „Selbstständige, marktfähige Leistungen, die mit ihrer Bereitstellung und/oder dem Einsatz von Leistungsfähigkeiten verbunden

sind (Potenzialorientierung). Interne und externe Faktoren werden im Rahmen des Erstellungsprozesses kombiniert (Prozessorientierung). Die Faktoren des Dienstleistungsanbieters werden mit dem Ziel eingesetzt, an den externen Faktoren, an Menschen und Objekten nutzenstiftende Wirkungen zu erzielen (Ergebnisorientierung)“ (Meffert & Bruhn, 2006: 33).

Diese Auffassung wird bedingt geteilt, da aus dem Modell nicht ersichtlich wird, wie die primären Prozessaktivitäten zusammenhängen und welche Leistungspotentiale notwendig sind, um den nutzenstiftenden Beitrag als Leistungsergebnis zu erzielen. Gerade diese Differenzierung der Leistungen ist für die vorliegende Forschungsarbeit notwendig, um die zielbasierten Interaktionen zwischen Hochschule und ihren Stakeholdergruppen zu charakterisieren.

Die Immaterialität, als konstitutives Merkmal von Dienstleistungen beschreibt die „Substanzlosigkeit“ (Maleri, 1997), die Nicht-Greifbarkeit bzw. die Nicht-Stofflichkeit von Dienstleistungen (Läseke, 2004). Aufgrund der Immaterialität ist die Inanspruchnahme von Dienstleistungen im Gegensatz zum Kauf von Sachleistungen, mit einem höheren Risiko verbunden. Sowohl aus der Perspektive der Anbieter-, als auch Nachfrageseite kann das Dienstleistungsangebot im Vorfeld schwer beurteilt und mit Angeboten anderer Anbieter verglichen werden, da es vor der Inanspruchnahme des Nachfragers nicht existent ist. Eine etablierte Charakterisierung nach dem Informationsgrad der Nachfrager über die Qualität einer Dienstleistung stellt der Ansatz der Such-, Erfahrungs- und Vertrauensgüter dar. Nach Nelson (1970) werden Güter als Suchgüter oder Erfahrungsgüter definiert. Darby und Karni (1973) ergänzen diese Einteilung um die Vertrauensgüter. Nach Zeithaml et al. (1985: 42) sind Dienstleistungen im Gegensatz zu Gütern nicht greifbar (intangibility), nicht standardisierbar (heterogeneity) und durch die Untrennbarkeit von Leistungserstellung und Konsum (inseparability) gekennzeichnet. Demgegenüber lehnt Woratschek (2001) eine strikte Trennung von Dienstleistungen und Gütern ab und schlägt eine dreidimensionale Typologie vor, die auf die Typologie von Leistungsbündeln als Absatzobjekte von Engelhardt, Kleinaltenkamp und Reckenfelderbäumer (1993) zurückgeht. Die ursprüngliche Typologie wurde modifiziert, indem der Grad der Immaterialität durch den Grad der Verhaltensunsicherheit ersetzt wurde, welche aus asymmetrisch verteilten Informationen sowohl auf der Nachfrager- als auch Anbieterseite resultiert. Dienstleistungen werden nach dem Grad der Integrativität, Individualität und der Verhaltensunsicherheit klassifiziert, wobei die Dimensionen nicht unabhängig voneinander sind. Vielmehr lassen sich die Dienstleistungen unscharf in diese Typologie einordnen (Woratschek, 1996: 59ff). Dieser Auffassung wird in dieser Forschungsarbeit gefolgt.

Eine Besonderheit des Hochschulangebotes stellt der sequentielle Prozesscharakter der primären Hochschulleistungsprozesse – Forschungs- und Lehrprozesse - dar, der eine bestimmte Prozessreihenfolge impliziert (z.B. Forschungserkenntnisse werden in die Lehre transferiert). Auf höchster Aggregationsebene lassen sich die Kernprozesse Forschung und Lehre darstellen. Der Prozess beginnt mit dem Forschungsprozess durch die Bereitstellung eines Leistungspotentials, wie z.B. wissenschaftliche Humanressourcen, finanzielle Mittel, Forschungsinfrastruktur und endet mit dem Ergebnis Wissen. Das materielle Ergebnis der forschungsbezogenen Leistungen spiegelt sich in den Publikationen, Patenten oder Vorträgen wider. Dieses Wissen wird in Veröffentlichungen in Form von Vorträgen oder Publikationen in Fachzeitschriften dokumentiert und fließt wiederum als Leistungspotential in die Lehre ein. Der Lehrende stellt dieses Wissen mit seinen Fähigkeiten der Wissensvermittlung in einer Lehrveranstaltung bereit. Das Leistungspotential in der Lehre stellt die Lehrleistung in einer Lehrveranstaltung dar, indem das erzeugte Wissen in Lehrmaterialien transferiert wird und mit diesen die Vorlesungen und Seminare gestaltet werden. Für das Studium des erzeugten und transferierten Wissens wird das Lehrmaterial und Lehrende bereitgestellt. Die Leistungszusage des



Lehrenden wird mit dem Lernwillen des Studierenden kombiniert und stiftet einen Nutzen, in dem ein Studienabschluss oder eine Qualifizierung (z.B. eine besondere Fähigkeit) erworben wird. Das Ergebnis dieses Leistungsprozesses ist die erworbene Qualifizierung bzw. der erworbene Studienabschluss.

Die Prozessschnittstelle zwischen Forschungs- und Lehrprozessen ist durch die Transformation von erzeugtem Wissen in Lehrmaterialien gekennzeichnet. Der Forscher ist meist auch lehrender Professor, was für die Transformation von Vorteil ist. Die Prozessschnittstelle zwischen Lehre und Studium setzt voraus, dass der Lernende willens ist, die bereitgestellten Lehrmaterialien zu nutzen und die Vorlesungen zu besuchen, um den gewünschten Abschluss zu erreichen. Die Qualität des Leistungsprozesses Studiums wird somit maßgeblich durch den Studierenden beeinflusst.

Eine besondere Rolle in den Leistungsprozessen einer Hochschule haben die Studierenden. Besonders deutlich wird dies durch die Integration des Studierenden in den Forschungs- und Lehrprozessen der Hochschule. Sie sind als Leistungspartner sowohl Nachfrager als auch aktive Mitgestalter des Leistungsprozesses. Durch die Integration des externen Faktors wird die Qualität des Leistungsprozess durch diesen mitbestimmt. Studierende sind nicht nur Konsumenten von Lehrleistungen, sondern sie sind gleichzeitig Produzenten von wissenschaftlichen Erkenntnissen, die sie im Rahmen von Semesterarbeiten, Bachelorarbeiten, Masterarbeiten und Dissertationen beitragen. Demzufolge sind sie auch Produzenten der Lehre. Zum einen stellen die Studierenden Kunden dar, zum anderen tragen sie mit ihren Bachelor- und Masterarbeiten sowie Dissertationen oder als studentische Hilfskräfte als Co-Produzenten von Forschung zur Wissensgenerierung bei. Durch den Besuch und einer aktiven Teilnahme an den Lehrveranstaltungen tragen die Studierenden zur Lehrqualität bei und somit hängt die Qualität der Lehrprozesse auch von dem Potential der Studierenden ab (Langer et al., 2001). Dass der Kunde durch sein Mitwirken im Dienstleistungserstellungsprozess maßgeblich für die Qualität des Prozessergebnisses mitverantwortlich ist, ist eine etablierte Erkenntnis der Dienstleistungstheorie (Berry, 1980). Demnach können die Studierenden als Co-Produzenten des Leistungserstellungsprozess interpretiert werden (Brennan & Eagle, 2007: 45). Nachdem die Studierenden die Rolle als aktiver Partner im Verbundsystem von Forschung und Lehre eingenommen haben, obliegt es der Hochschule und ihren Mitgliedern geeignete Lehrumgebungen zu schaffen, die Studierende aktiv nach eigenen Ansprüchen mitgestalten können (Voss, 2010: 52). Professoren als Dienstleistungsanbieter und die Studierenden als Leistungsempfänger haben oft unterschiedliche Erwartungen über das Ergebnis des Dienstleistungserstellungsprozesses (Lüde, 1999: 135 ff.).

Der „Student als Kunde“ impliziert, dass die Beziehung zwischen Lehrenden und Studierenden auf einer „Geschäftsbeziehung“ basiert. Demzufolge müsste das Lehrangebot auf die Studierendenwünsche abgestimmt werden. Kotler und Fox (1995: 23) argumentieren, dass eine so verstandene Kundenorientierung dazu führen kann, dass Studierende leicht zu verinnerlichende Lehrinhalte präferieren. Aus dieser Argumentation kann gefolgert werden, dass die Studierenden weder in der Studienzeit noch später bei Eintritt auf den Arbeitsmarkt die Qualität des erworbenen Wissens beurteilen können. Stellt sich jedoch heraus, dass erhebliche Wissensdefizite vorhanden sind, fällt dies wiederum auf die Reputation der Hochschule zurück. Die bedingungslose Ausrichtung der Lehrprozesse auf Studierendenwünsche ist somit begrenzt.

Aufgrund der Vielfalt und Komplexität der Hochschulleistungen erscheint eine Erweiterung der Kundenorientierung auf eine Stakeholderorientierung notwendig im Hinblick auf weitere Anspruchsgruppen (Bruhn, 2005: 43; Hansen et al., 2007: 91). In der Erfüllung des gesell-

schaftlichen Auftrages ist die Hochschule mit diversen, komplexen und heterogenen Zielvorstellungen von unterschiedlichen Stakeholdergruppen konfrontiert, die eine uneingeschränkte Fokussierung auf eine bestimmte Gruppe limitiert. In erster Linie ist eine Hochschule ihren primären Sachzielen verpflichtet. „Der inhaltlichen Konkretisierung des Bildungsauftrages liegt also eine komplexe Anspruchsgruppenorientierung zugrunde, wobei eine zentrale Herausforderung für die Universitäten in der Koordination in der zum Teil sehr heterogenen Ansprüchen besteht“ (Wimmer & Frank, 1999: 394).

### 5.3 Kommunikationsprozesse einer Hochschule

Die verbalen und nonverbalen Kommunikationsprozesse (Schulz von Thun, 1999) stellen elementare Bestandteile einer Organisationskultur dar. Die Werte und Normen offenbaren sich in den Artefakten (Schein, 1985) und werden durch die Sprache und Symbole übermittelt. Innerhalb einer Organisation kann es zu kulturbedingten Interpretationsschwierigkeiten zwischen dem vom Sender gesendeten und den vom Empfänger empfangenden Informationen führen. Nach Becher (1987) ist die Kommunikation einer Hochschule geprägt durch den Sprachgebrauch der Fachdisziplinen. Werden Informationen unterschiedlicher Fachdisziplinen ausgetauscht (z.B. Naturwissenschaften und Sozialwissenschaften), dann kann es zu einer vom Sender nicht intendierten kulturellen Dekodierung durch den Empfänger kommen. Die Kommunikation innerhalb und zwischen den Organisationseinheiten kann über formale und informale Organisationsstrukturen erfolgen. Die Kommunikationsprozesse innerhalb der akademischen Organisationseinheiten können durch ein informelles, persönliches Kommunikationsverhalten charakterisiert werden.

Die Kommunikationsprozesse in den administrativen Organisationseinheiten finden eher durch formale Strukturen statt. Sporn (1992) untersucht das formale Kommunikationsverhalten auf der Grundlage von Kontakthäufigkeiten nach Hierarchieebenen und Organisationseinheiten innerhalb einer Hochschule auf der Grundlage von Hauspost-Kontakten. Die höchste Kontaktdichte weisen die administrativen Organisationseinheiten auf. Die Häufigkeiten der formalen Kommunikation fällt zwischen den akademischen Mitgliedern vergleichsweise gering aus und hat demnach Vorrang vor der vertikalen Kommunikation. In der räumlichen Darstellung der Kommunikationsbeziehungen der Organisationseinheiten bilden die administrativen Organisationseinheiten das Zentrum der Kommunikation, mit der alle anderen Einheiten in kontinuierlichem Kontakt stehen.

Symbole reflektieren die zugrundeliegenden Werte und Normen einer Organisation. Sie stellen die visible Manifestationsebene der Organisationskultur dar (Schein, 1985; Hofstede et al., 1990). Über Symbole kommunizieren Organisationen mit ihren Stakeholdergruppen. Im Hochschulkontext haben expressionierte Symbole eine hohe Bedeutung (Harman, 1989), die durch die Interpretationen einen Sinn vermitteln. Zu den sinnstiftenden Symbolen der Hochschule zählen zeremonielle Rituale, wie Absolventenfeiern, Übertragungen von Urkunden und Orden für besondere Leistungen durch den Präsidenten, Ehrungen hochgeachteter Personen, aber auch Kleidung und Schmuck, wie Talare und Doktorhüte und Doktorringe als Zeichen der erlangten Doktorwürde, Anstecknadeln mit Logos oder Wappen der Hochschule als Zeichen der Verbundenheit. Aber auch Alltagsgegenstände, die in den „Merchandising Shops“ käuflich erworben werden können, wie Schreibutensilien, Taschen, Kopfbekleidungen, die das Logo der Hochschule tragen, werden als Zeichen der Verbundenheit verwendet. Das Design der Homepage und Applikationen für mobile Endgeräte zählen zu den modernen Symbolen einer Hochschule, die durch die Stakeholdergruppen wahrgenommen werden und einen Sinn stiften und sich somit auf das Handeln auswirken können. Die Hochschulgebäude

und die Ausstattungen zählen ebenfalls zu den expressionierten Symbolen der Organisationskultur.

Im Rahmen eines Legitimacy-Managements (z.B. Suchman, 1995), Issue-Managements (z.B. Ansoff, 1980) oder Stakeholdermanagements (z.B. Mitchell et al., 1997) kann die laufende Pflege einer differenzierten und selektiven Auswahl von Stakeholderbeziehungen zur Diagnose der Erwartungen, Vorstellungen und Ansprüche durch die Kommunikation über die Nutzung personalisierter stakeholdergruppengerechter Kommunikationskanäle erfolgen, um eine langfristige nachhaltige Beziehung aufzubauen (z.B. Newsletter-Versand an personalisierte E-Mail-Adressen, Kamingsgespräche, Dozenten-Studierenden-Stammtische, regelmäßige Fachbereichsfeiern, Online-Abstimmungen über wichtige Entscheidungen, Forscherstammtische, Networking-Abende, Fachtagungen usw.).

### **5.4 Zusammenführende Betrachtung**

Die zentralen Aufgaben einer Hochschule sind durch unterschiedliche Formalisierungsgrade charakterisiert. Die forschungsbezogenen Aufgaben weisen den geringsten Formalisierungsgrad auf und werden von den akademischen Mitgliedern der Hochschule wahrgenommen. Die Aufgaben entziehen sich einer zentralen Kontrolle durch die Hochschulleitung. Zur Erfüllung dieser Aufgaben ist eine hohe Fachkompetenz in dem jeweiligen Forschungsfeld erforderlich, die durch eine langjährige berufliche Laufbahn angeeignet wurde. Eine Beurteilung oder Bewertung wäre allenfalls durch andere Spezialisten der wissenschaftlichen Gemeinschaft denkbar. Das Aufgabengebiet der Lehre erfordert ebenfalls Spezialkenntnisse, jedoch unterliegen diese Aufgaben internen und externen Qualitätssicherungsmaßnahmen. Die für den Vollzug von Forschung und Lehre unterstützenden Aufgaben in den administrativen Organisationseinheiten können durch einen hohen Formalisierungsgrad charakterisiert werden. Die routinierten Aufgaben lassen sich nach Effizienz- und Effektivitätskriterien gestalten. Die akademischen Aufgaben lassen sich aufgrund von Aufgabenüberschneidungen nicht eindeutig abgrenzen.

Die Leistungserstellung in einer Hochschule ist ein sequentieller Prozess, der durch die Einheit von Forschung und Lehre gekennzeichnet ist. Die Prozessschnittstelle ist durch die Transformation von generiertem Wissen in Lehrmaterialien charakterisiert. Mit dem Lehr- und Lernmaterial wird das Wissen an die Studierenden transferiert. Als Konsumenten nehmen sie durch die Teilnahme an Lehrveranstaltungen oder durch das Studium der Lehrmaterialien Lehrleistungen in Anspruch. Als Co-Produzenten von Forschung und Lehre tragen sie zur Qualität der Leistungen bei. Mit den Leistungsbündeln positioniert sich die Hochschule in den aufgabenbezogenen Umwelten.

Das organisationale Kommunikationsverhalten reflektiert die Werte und Normen. Die verbale Kommunikation kann durch den jeweiligen Sprachgebrauch der Organisationseinheiten charakterisiert werden. Mitglieder der akademischen Organisationseinheiten pflegen eher einen informellen Kommunikationsstil. Die Organisationsmitglieder in den administrativen Organisationseinheiten kommunizieren auf formalem Wege. Die formale Kommunikationshäufigkeit ist in diesen Einheiten höher als in den Fachbereichen und Instituten. Die kreierten Symbole stiften und vermitteln einen Sinn an die Stakeholdergruppen. Zu den Symbolen einer Hochschule zählen Zeremonien und Rituale (z.B. Absolventenfeiern), die Architektur (Hochschulgebäude und Ausstattung der Hörsäle und Büroräume), Bilder (Wappen oder Logos), die Kleidung und der Schmuck (z.B. Trachten, Doktorhüte, Ringe, Anstecknadeln), Gegenstände des täglichen Alltags (z.B. Schreibutensilien mit dem Wappen oder dem Logo der Hochschule). Die Symbole offenbaren sich auf der Ebene der Artefakte.

Die Operationen repräsentieren die Oberflächenphänomene der Organisationskultur. Die Leistungen, die sich aus den Aufgaben ergeben, können nach innen in die Organisation gerichtet sein oder nach außen auf die äußeren Umwelten. Die administrativen Aufgaben, wie z.B. Prüfungsverwaltung oder Gebäudeinstandhaltungen sind nach innen gerichtet. Die erstellten Leistungen der Organisationsmitglieder werden durch einen Vorgesetzten bewertet und beurteilt, die erstellen Leistungen in den akademischen Organisationseinheiten sind nach außen auf die äußeren Umwelten gerichtet und werden durch diese bewertet. Demnach interagiert die Hochschule durch die Operationen direkt mit den äußeren Umwelten.

### 6 Externe Umwelten im Hochschulkontext

Es existieren unterschiedliche theoretische Zugänge, um die Grenze zwischen Organisation und Umwelt zu beleuchten. In der Literatur wird unterschiedlich Bezug auf die Organisations-Umwelt Debatte genommen (Pfeffer & Salancik, 1978; Meyer & Rowan, 1977; DiMaggio & Powell, 1983; Scott, 1992; Luhmann, 1984; Clark, 1983; Slaughter, 2004; Hansen et al., 1999; Müller-Böling, 2007). Die Hochschulen sind in komplexen und differenzierten Umwelten eingebettet. Um die Hochschule als offenes soziotechnisches System in einem hohem Abhängigkeitsausmaß von Ressourcen und Legitimität zu charakterisieren, ist eine organisationstheoretische Auseinandersetzung mit unterschiedlichen theoretischen Zugängen erforderlich, um die spezifischen Aspekte organisationalen Handelns in Hochschulen in den Fokus zu stellen. Die externen Umwelten haben eine Bedeutung für die internen Operationen, Strukturen, Ziele und Strategien und der Organisationskultur. Organisationen operieren in legitimierenden Umwelten und aufgabenbezogenen Umwelten (Dauber, Fink & Yolles, 2012; Donnelly-Cox & O'Regan, 1999).

#### 6.1 Legitimierende Umwelten im Hochschulkontext

Die Beziehung von Akteuren, insbesondere Interaktionen zwischen den formalen Strukturen und Handlungen in Organisationen und den äußeren Umwelten, ist zentrales Thema neoinstitutionalistischer Forschung. In der neoinstitutionalistischen Forschung werden drei Hauptrichtungen diskutiert: Interner Institutionalismus (Fachbereiche, Administration), umweltbezogener Institutionalismus (Kosten, Effektivität, Qualität) und gesellschaftstheoretischer Institutionalismus (ökonomische, politische, technologische). Um die Interaktionen der Hochschule mit den äußeren Umwelten zu beleuchten, wird im Folgenden der umweltbezogene Institutionalismus in dieser Arbeit zugrundegelegt (Türck, 2004: 926f.).

Aus dieser Perspektive existieren Organisationen in institutionellen Umwelten, die einen Einfluss auf die Gestaltung der internen Strukturen und Handlungsweisen nehmen. Bis Mitte der 1970er Jahre galt die formale Struktur oftmals als reale Ordnung der Arbeitstätigkeiten in einer Organisation. Die Vorstellung von Organisationen und deren formaler Gestaltung war geprägt durch Effizienz- und Effektivitätsanforderungen und den Anforderungen in den technologischen Umwelten. Seit den 1970er Jahren, insbesondere durch die zentralen Forschungsarbeiten von Meyer und Rowan (1977) und DiMaggio und Powell (1983), wurde der Einfluss der externen Umwelten auf die internen Strukturen und Prozesse einer Organisation in den Mittelpunkt gerückt. Beide Ansätze knüpfen an Max Webers (1972) Bürokratiemodell an, welches den Individuen rationales Verhalten unterstellt und die Organisation nach Effizienzkriterien legitimiert. Aus neoinstitutionalistischer Perspektive werden die unter Effektivitäts- und Effizienzkriterien gebildeten Ziele und daraus abgeleiteten Handlungen als Rationalitätsmythos konzeptionalisiert: "Many of the positions, policies, programmes, and procedures of modern organizations are enforced by public opinion, by the views of important constituents, by knowledge legitimated through the educational system, by social prestige, by the laws, and by the definitions of negligence and prudence used by the courts. Such elements of formal structure are manifestations of powerful institutional rules which function as highly rationalized myths that are binding on particular organizations" (Meyer & Rowan, 1977: 343).

Nach Meyer und Rowan (1977) bringen Organisationen adaptierte Mythen der Rationalität zur Erzielung von Legitimität zeremoniell zum Ausdruck. Die Mythen basieren auf einer gemeinsamen Wirklichkeitskonstruktion und besitzen einen unhinterfragten Geltungsanspruch. Eine rationale Zielorientierung weicht der sozial konstruierten Wirklichkeit, wenn damit Legitimität erreicht werden kann: „Institutionalized products, services, techniques, policies, and programs function as powerful myth, and many organizations adopt them ceremonially. But

conformity to institutionalized rules often conflicts sharply with efficiency criteria” (Meyer & Rowan, 1977: 340).

Nach Meyer und Rowan (1977) sind Organisationen in einen institutionellen Kontext eingebettet, in dem sie mit heterogenen Erwartungen und Vorstellungen ihrer Anspruchsgruppen über effektive und effiziente Organisationsgestaltung konfrontiert sind. Organisationen adaptieren Praktiken und bilden formale Strukturen heraus, denen aus ihrer legitimierenden Umwelt heraus Rationalität zugeschrieben wird und entkoppeln diese weitgehend von der Aktivitätsstruktur. Mit einem solchen Verhalten verfolgen sie nicht Effizienzkriterien, sondern streben nach Legitimation. Diese beruht auf der gesellschaftlichen Anerkennung der formalen Ziele, Normen und Regeln der Organisation. Suchman (1995: 574; Hervorhebung im Original) definiert Legitimität wie folgt: „*Legitimacy* is a generalized perception or assumption that the actions of an entity are desirable, proper or appropriate within some socially constructed systems of norms, values, beliefs, and definitions.“ Die organisationale Konformität mit den institutionalisierten Zielen, Normen und Werten sichert den Organisationen Legitimität ihrer Entscheidungen und Handlungen zu. Die entkoppelte Aktivitätsstruktur, die der effizienten Problemlösung dient und eine weitaus höhere Komplexität aufweist, wird durch die Formalstruktur abgeschirmt.

DiMaggio und Powell (1983) gehen der Frage nach, warum sich organisationale Strukturen und organisationale Praktiken zunehmend angleichen. Organisationen mit einem ähnlichen Tätigkeitsfeld sind in einem organisationalen Feld eingebettet, welche durch bestimmte Mechanismen zur Ähnlichkeit führen. Dies sei nicht, wie bereits in den Schriften von Max Weber auf Wettbewerb und Bürokratie zur Effizienzsteigerung zurückzuführen, sondern auf Strukturanpassungen in einem organisationalen Feld. DiMaggio und Powell (1983: 148) verstehen unter einem organisationalen Feld ein Aggregat aller relevanten Akteure, die Einfluss auf die zu betrachtende Organisation nehmen. Diese existieren soweit sie institutionell definiert sind. Die institutionelle Definition oder Strukturierung besteht aus vier Teilen: 1.) Zuwachs von Interaktionen in einem organisationalen Feld, 2.) Aufkommen von interorganisationalen Strukturen und Koalitionen, 3.) Steigende Informationslast, 4.) Bewusstsein in einem gemeinsamen organisationalen Feld eingebunden zu sein. Organisationen richten demnach ihr Verhalten danach aus, was in ihrem organisationalen Feld anerkannt und institutionell verankert ist. Somit folgen sie nicht in erster Linie Effizienzkriterien, sondern den legitimierenden Erwartungen ihrer externen Umwelten (Meyer & Rowan, 1977).

In einem stark strukturierten organisationalen Feld können rationale Bemühungen zur strukturellen und kulturellen Homogenität führen. Die Homogenisierung wird als ein Prozess verstanden und durch das Konzept der Isomorphie beschrieben. Dieses wurde bereits durch Meyer und Rowan (1977) erwähnt, jedoch erst durch DiMaggio und Powell (1983) präzisiert. In isomorphischen Prozessen ähneln sich Einheiten, die sich mit gleichen Umweltbedingungen konfrontiert sehen. Es werden zwei Arten der Isomorphie beschrieben. Die wettbewerbsbedingte Isomorphie hat Bedeutung in Feldern mit freiem Wettbewerb. Organisationen stehen nicht nur im Wettbewerb um Ressourcen und Kunden, sondern auch um politischen Einfluss, Legitimität und soziale Fitness. Die institutionelle Isomorphie ist relevant zum Verständnis der politischen und zeremoniellen Einflüsse im organisationalem Alltag. Organisationen adaptieren Strukturen und Praktiken, die im Einklang mit den institutionalisierten Erwartungen stehen, um die Legitimität und somit die Überlebensfähigkeit ihrer Organisation sicherstellen. DiMaggio und Powell identifizieren drei isomorphische Mechanismen die zur Homogenisierung in einem organisationalen Feld führen (DiMaggio & Powell, 1983: 150).

Die Homogenisierungsmechanismen können auf der analytischen Ebene unterschieden werden, jedoch sind diese empirisch nicht klar voneinander abzugrenzen.

1. Isomorphie durch Zwang (coercive) ist auf politische Einflüsse, kulturelle Erwartungen und Legitimitätsprobleme zurückzuführen und kann durch formalen und informalen Druck hervorgerufen werden. Durch die Existenz eines gemeinsamen rechtlichen Rahmens kann eine Strukturanpassung erzwungen werden. Auch andere Organisationen, von denen eine Organisation abhängig ist, können einen Zwang zur Angleichung der Struktur, Kultur und des Verhaltens bewirken (DiMaggio & Powell, 1983: 150).

2. Isomorphie durch Imitation (mimetic) ist eine Reaktion aus Unsicherheit auf eine ungewisse Umwelt mit unklaren Zielen und Technologien. Diese Bedingungen fördern eine institutionelle Angleichung von Strukturen und Prozessen in einem organisationalen Feld, indem als erfolgreich und legitim wahrgenommene Organisationen nachgeahmt werden (DiMaggio & Powell, 1983: 152).

3. Isomorphie durch normativen Druck (normative) ist auf die Berufsausübung zurückzuführen und wird durch die Professionalisierung hervorgerufen. Die Mitglieder einer Berufsgruppe haben eine gemeinsame Auffassung über die Methoden zur Problemlösung und weisen ähnliche kognitive Orientierungen auf. Über Hochschulen, Berufsverbände und Gewerkschaften, aber auch über Stellenbesetzungen werden die Denkweisen, Normen und Verhaltensweisen verbreitet und in die Organisation hineingetragen und bewirken eine Angleichung in ihrem Feld (DiMaggio & Powell, 1983: 152).

Während Meyer und Rowan (1977) und DiMaggio und Powell (1983) die Beziehung der Organisationen zu ihren Umwelten betonen und damit eine makroinstitutionalistische Perspektive einnehmen, legt der Beitrag von Zucker (1977) eine individuelle Betrachtungsweise zugrunde und nimmt damit eine mikroinstitutionalistische Perspektive ein. In ihrem Ansatz werden Informations- und Wahrnehmungsmuster („taken for granted“-Annahmen) institutioneller Faktoren in den Mittelpunkt der Untersuchung gerückt.

Die Unterscheidung in technische und institutionelle Umwelten (Meyer & Rowan, 1977; Meyer, Scott & Deal, 1980; Scott, 2003) ist auf einer analytischen Ebene möglich (Walgenbach & Meyer, 2008). In technischen Umwelten operieren Organisationen in Märkten, in denen Effizienz- und Effektivitätskriterien, eindeutige Zielvorgaben und messbare Outputs über die Entwicklungen von Organisationen entscheiden und die Überlebensfähigkeit sichern. Sie umfassen z.B. Ressourcen, Märkte und Know How. In institutionellen Umwelten sichert eher die Übernahme von Werten und Normen den Fortbestand einer Organisation. Organisationen die in institutionellen Umwelten operieren, werden den Kriterien, die eher der technischen Umwelt zugeschrieben werden, unterworfen und Organisationen, die in technischen Umwelten operieren, passen sich den Vorstellungen und Erwartungen der institutionellen Umwelten an. Organisationen operieren sowohl in technischen, als auch in institutionellen Umwelten, jedoch unterscheiden sie sich in ihrem Ausmaß der institutionellen und technischen Anforderungen (Scott, 2003).

Brunsson (1989) und Brunsson und Olsen (1993) unterscheiden im Rahmen ihrer Untersuchungen von Organisationsreformen in öffentlichen Verwaltungen zwischen der Kommunikationsebene „talk“ und der Handlungsebene „action“. Auf der rhetorischen „talk“ Ebene zeigen sich die Organisationen im Streben nach Legitimation aufgeschlossen gegenüber Reformen. Jedoch hat dies auf die tatsächlichen Strukturen und Verhaltensweisen der „action“ Ebene kaum Einfluss. Auf der Kommunikationsebene werden divergierende und komplexe Erwartungen der externen Organisationsumwelt bedient (Brunsson, 1989). Die Entkopplung der

„talk“ Ebene hat eine Abschirmungsfunktion für die „action“ Ebene vor den externen Umwelterwartungen. Das bedeutet nicht, dass die Reformideen keine Auswirkungen auf die Handlungsebene haben, jedoch unter Umständen andere Effekte als zuvor intendiert (Brunsson & Olsen, 1993: 197).

Erst seit den späten 1990er Jahren nahm die neoinstitutionalistische Perspektive verstärkt Einzug in die europäische Hochschulforschung. Mögliche Erklärungen können die durch den Bologna-Prozess in Gang gesetzten Reformaktivitäten und Homogenisierungsprozesse im Hochschulbereich sein (Krücken & Rübken, 2009). Bereits seit den Anfängen des Neoinstitutionalismus standen Bildungsorganisationen im Interesse der Forschung (Meyer & Rowan, 1978; Meyer 1983; Meyer, Scott & Deal, 1980). Im Gegensatz zu wirtschaftlichen Organisationen, die bei der Erstellung von klar definierten Produkten einem Effizienzimperativ folgen, hängen die Entwicklungen in Hochschulen als wissensgenerierende Organisationen mit ihren vielfältigen Leistungen aus neoinstitutionalistischer Perspektive von den institutionalisierten Erwartungs- und Rationalitätsvorstellungen ihrer externen Umwelten ab (Meyer & Rowan, 1977) und unterliegen den „Mechanism of isomorphic change“ (DiMaggio & Powell, 1983).

Die Hochschule ist seit jeher auf die Legitimierung durch ihre Umwelten angewiesen, um ihren Ressourcenzufluss zu sichern. Sie ist eng an unterschiedliche Umwelten, Stakeholderguppen und Märkte, aber lose in ihren internen Strukturen gekoppelt (Meyer & Rowan, 1978; Meyer, Scott & Deal, 1980; Weick, 1976). Die entkoppelte Aktivitätsstruktur (Meyer & Rowan, 1977: 356), in der die eigentlichen organisationalen Praktiken der Wissensgenerierung, der Lehre und dem Wissenstransfer stattfindet, weicht von der Formalstruktur ab und wird von der offiziell nach außen kommunizierten symbolischen Fassade bzw. von der Talk-Ebene (Brunsson, 1989) abgeschirmt. Das Boundary Spanning ist ein Mechanismus, der Subeinheiten innerhalb einer Organisation und die Organisationen mit der Umwelt verbindet (Aldrich & Herker, 1977; Tushman & Scanlan, 1981) und kann die Flexibilität in bürokratischen, differenzierten und stark hierarchischen Strukturen mit langen Informations- und Entscheidungswegen organisationaler Entitäten steigern (Fink, Kiefer & Neyer, 2009). Die Beziehungen der Organisation zu ihrer Umwelt können als Boundary Spanning Funktionen konzeptionalisiert werden. Durch Boundary Spanning Aktivitäten begegnen die Organisationen einem Informationsdefizit in der informellen Sphäre. Es liegt nahe, dass sich die wissenschaftlichen Gruppen das Boundary Spanning zu Nutze machen, um langwierige Kommunikationswege zu umgehen. Ein weiteres Beispiel für Boundary Spanning als auch für die Existenz einer Verbindung zwischen der informellen Struktur und der äußeren Umwelt sind Transferstellen, jene Einrichtungen die innerhalb der Hochschulen gegründet wurden, um den Wissenstransfer in die Unternehmen zu beschleunigen. Krücken (2003) konnte belegen, dass die Erfolge solcher formalen Stellen marginal blieben, weil die Professoren und wissenschaftlichen Mitarbeiter einen „Transfer über Köpfe“ bevorzugten und eher auf persönliche Beziehungen zu den Mitarbeitern in den Unternehmen (und umgekehrt) in der informellen Sphäre setzen.

Die unterschiedlichen Mechanismen der Isomorphie (DiMaggio & Powell, 1983) lassen sich an den aktuellen Entwicklungen im Hochschulbereich beobachten. Die Hochschule als wissensgenerierende Organisation mit ihren vielfältigen Leistungen ist mit vielfältigen, teils widersprüchlichen, institutionalisierten Erwartungen und Rationalitätsvorstellungen der internen und externen Anspruchsgruppen konfrontiert.

Der aus Zwang resultierende isomorphe Mechanismus (coercive isomorphism) kann im Hochschulbereich z.B. durch politische Einflüsse ausgelöst werden. Schriewer (2007) untersucht den Bologna Prozess und die mit ihm in Gang gesetzten Anpassungsprozesse der Studienstrukturen und Hochschulabschlüsse als europäischen Sonderfall in einer weltgesellschaft-



lichen Verflechtung aus einer neoinstitutionalistischen Perspektive (Meyer et al., 1977) und kommt zu dem Schluss, dass hinter den formalen Strukturangleichungsprozessen unterschiedliche inhaltliche Umsetzungsversuche auf der Handlungsebene sogar kontraproduktive Effekte hervorruft. Krücken (2007) untersucht die Dynamik und das Zusammenspiel der zugrundeliegenden Mechanismen von Strukturangleichungsprozessen am Beispiel der Institutionalisierung von gestuften Studiengängen in deutschen Hochschulen und identifiziert politische Akteure als zentrale Größe in dem organisationalen Feld von Hochschulen. Der von politischen Akteuren initiierte Diffusionsprozess spielt in einer schnellen und flächendeckenden Einführung eine gewichtige Rolle, jedoch wird dieser Prozess von den Hochschulangehörigen als ein extern gesteuerter Prozess wahrgenommen, was zu einem hohem Maß an Unzufriedenheit, Resignation und symbolischer Anpassung geführt hat.

Die aus der Imitation resultierende mimetische Isomorphie im Hochschulbereich resultiert z.B. aus der Orientierung an als erfolgreich wahrgenommenen Hochschulen. Nach Krücken (2007) finden mimetische Prozesse in institutionalisierten Zusammenhängen statt, die über eine wechselseitige Beobachtung der Hochschulen hinausgeht. Als Beispiele werden die Hochschulrektorenkonferenz und die Landesrektorenkonferenz genannt. Neben diesen Beispielen werden die Übernahmen durch internationale Organisationen wie die OECD beschleunigt. In mimetischen Strukturangleichungsprozessen ist die Rolle nichtwissenschaftlicher Mitglieder und ihre Wirkungsweise in Netzwerken nicht zu unterschätzen. Durch den Austausch in den Netzwerken werden als erfolgreich wahrgenommene Praktiken identifiziert und in die eigene Organisation hineingetragen. Kommt es innerhalb der Hochschule zu einer Bestätigung im Rahmen einer strategischen Entscheidung, dann nehmen die nichtwissenschaftlichen Mitglieder eine wichtige Rolle in der Implementierung ein.

Während nach DiMaggio und Powell (1983) Professionen den normativen Druck ausüben, erweitert Krücken (2007) den Akteurskreis auf Akkreditierungsagenturen als nichtstaatliche Instanzen. Die Akkreditierungsagenturen sind zwar nichtstaatlich, jedoch wird ihre Rolle vom Staat legitimiert. Im organisationalen Feld einer Hochschule können Akkreditierungsorganisationen als neuartige regulative Akteure seit Beginn des Bologna-Prozesses normativen Druck ausüben und eine Anpassung der internen Strukturen und der Ziele auslösen. Die Anpassung an die Vorgaben der Akkreditierungsagenturen sichert den Hochschulen Legitimität und somit unter Umständen auch den Zufluss von Ressourcen.

Neben der rein wissenschaftlichen Verwertung von Wissen in Form von Publikationen in bestimmten Fachzeitschriften, Sammelwerken, Herausgeberschaft von Sammelwerken, Vorträgen auf wissenschaftlichen Konferenzen und sonstigen wissenschaftlichen Veröffentlichungen soll das in der Forschung generierte Wissen in ausgewählte externe Kanäle transferiert werden, wie z.B. die praktische Verwertung mittels Wissenstransfer in Praktikerorgane (Mertens, 2010). Transferleistungen sollen durch die Gründung von Transferstellen als spezielle Hochschulabteilungen zur Unterstützung des Forschungs- und Technologietransfers forciert werden. Mit der flächendeckenden Einführung von Transferstellen reagieren Hochschulen auf Innovationserwartungen der äußereren Umwelt. Die in den 1970er Jahren begonnene Errichtung von Technologietransferstellen galt als organisatorische Innovation und Ausweis einer intensiven Zusammenarbeit zwischen Hochschulen und Wirtschaftsunternehmen (Krücken & Meyer, 2005). Krücken (2003) konnte aufzeigen, dass Transferstellen eine nach außen, vor allem für die Wissenschaftsministerien, sichtbare Formalstruktur darstellen, die lose mit der Aktivitätsstruktur verbunden ist. Das tatsächliche Verhalten weicht von jenem der formal gewünschten Struktur ab. Dies war zum einen damit zu begründen, dass die Hochschulleitungen keine Anerkennung des Transfergedankens zu erkennen gaben und zum anderen transferori-

enterte Professoren auf personalisierte und informelle Beziehungen zu den Unternehmen setzten. Somit konnten die tatsächlichen Transferaktivitäten vor Beobachtung und Kontrolle durch die Formalstruktur geschützt und Innovations- und Wandlungserwartungen (Krücken & Meier, 2005) abgewehrt werden. Die über die Transferstellen vermittelten Kontakte zwischen Hochschulen blieben marginal. Somit nehmen Transferstellen als Symbol der neuen transferorientierten Hochschule nur eine begrenzte Rolle ein.

Neben den Erwartungen an Forschung und Lehre sind Hochschulen mit Rationalitätsvorstellungen konfrontiert, die eher den Organisationen in technischen Umwelten zugeschrieben werden. Die ökonomische Bewertung von Forschung und Lehre mit privatwirtschaftlichen Managementpraktiken ist oftmals an Vorstellungen der externen Anspruchsgruppen geknüpft (Etzkowitz, 1998; Slaughter & Leslie, 1997; Slaughter & Rhoades, 2004). Im Hochschulkontext wird der Implementierung des New Public Managements bzw. des neuen Steuerungsmodells eine legitimierende Wirkung ihrer externen Anspruchsgruppen zugesprochen. Aus neoinstitutionalistischer Perspektive setzt die Einführung des neuen Steuerungsmodells voraus, dass Hochschulen in der Lage sind, einen vereinbarten Input in einen planbaren Output zu transferieren. Mit dem zu Selbststeuerungszwecken eingesetzten Instrument der Ziel- und Leistungsvereinbarung soll kontrolliert werden, ob die vereinbarten mit den erreichten Zielen übereinstimmen. Dies impliziert Rationalitätsvorstellungen, die davon ausgehen dass Hochschulen rational gemäß zuvor eindeutig festgelegten Zielen handeln. Aus der Perspektive des Neoinstitutionalismus bilden Zielvorgaben und Handeln keine kohärente Einheit. Damit stößt die Implementierung des neuen Steuerungsmodells an die Grenzen der Rationalität, da Interaktionen in Forschung und Lehre einer eigenen Logik professionellen Handelns folgen (Stock, 2006). Die Leistungen und Produkte als Output von Forschungs- und Lehrprozessen entziehen sich einer rationalen Planung, da im Vorfeld der Output bei gegebenem Input aufgrund der Vielfalt und Komplexität nur schwer determiniert werden kann.

Stock (2004) beleuchtet die Implementierung der Ziel- und Leistungsvereinbarung als Konzept des neuen Steuerungsmodells im Hochschulkontext aus einer neoinstitutionalistischen Perspektive und legt die Unterscheidung nach Brunsson (1989) zugrunde. Die Entkopplung der „talk“ Ebene, auf der die Ziel- und Leistungsvereinbarung als Ausdruck faktischer Entscheidungen kommuniziert wird, von der „decision making“ Ebene, auf der die Art und Weise der Vorgaben zur Anwendung des Zielvereinbarungskonzeptes als Entscheidungsalternativen für Entscheidungen zugrundegelegt werden, und der „action“ Ebene, auf der die Kernprozesse Forschung und Lehre stattfinden, entspricht einem rituellem Umgang mit diesem Konzept. Es sei zu erwarten, dass auf der „talk“ Ebene die Rhetorik der Zielvereinbarung bedient wird, aber die faktischen Handlungen ein davon entkoppeltes Eigenleben führen. Demnach besteht zwischen den Ebenen keine Durchgriffskausalität in einer Hochschule (Stock, 2004: 39). Die eigentliche Motivation sei die Reputation, die außerhalb der Organisation liegt und durch die wissenschaftliche Gemeinschaft vergeben wird. In Anlehnung an DiMaggio und Powell (1983) begründet Stock (2004) die Institutionalisierung des neuen Steuerungsmodells auf den Mechanismen des „institutional isomorphic change“. Die Implementierung dieses Standards verläuft aus dieser Perspektive über die Mechanismen eines „coercive isomorphism“, der durch staatliche Akteure machtgesteuert durchgesetzt und durch einen normativen Druck, der durch Experten einer weltweit agierenden Beratungsindustrie untermauert wird. Die staatlichen Ressourcenkürzungen erzeugen wechselseitige Beobachtungen in einem organisationalem Feld, die eine mimetische Übernahme des Steuerungsmodells motivieren, weil sie als modern gelten und den Reformwillen symbolisieren (Stock, 2004: 34).

Vor dem Hintergrund der Ressourcenkürzungen sei zu erwarten, dass die Ziel- und Leistungsvereinbarung im Hinblick auf die Ressourcenallokation Gegenstand mikropolitischer Auseinandersetzungen werden könnte (Stock, 2004). Interessensgeleitete Zielkonflikte mikropolitischer Akteure und Koalitionen tragen Ziel- und Verteilungskonflikte innerhalb der Hochschule aus, um machtgesteuert Eigeninteressen durchzusetzen. Aus mikropolitischer Perspektive ist die Handlungsebene ebenfalls entkoppelt von der Formalebene. Organisationale Entscheidungen basieren auf Eigeninteressen mikropolitischer Akteure.

### **6.2 Aufgabenbezogene Umwelten**

Die Versorgung mit öffentlichen Ressourcen sichert den Fortbestand und die Autonomie der Hochschulen. Durch die Veränderungen der rechtlichen, ökonomischen und sozialen Umwelt, bedingt durch die Novellierung der Hochschulgesetze und der Einführung des Bologna-Prozesses, die veränderte Hochschulfinanzierung und das Auftreten neuer Akteure (z.B. Akkreditierungsagenturen und Berater) hat sich die Interaktionsbeziehung mit den aufgabenbezogenen Umwelten gewandelt. Insbesondere vor dem Hintergrund der seit den 1980er Jahren intensiv diskutierten Ökonomisierung der Hochschulen und der Vermarktung von Hochschulangeboten auf den Märkten der Hochschule (Clark, 1983; Slaughter & Leslie, 1997; Slaughter & Rhoades, 2004).

Der Resource-Dependence Ansatz geht davon aus, dass Organisationen als offene Systeme in Relation zu ihrer Umwelt stehen, um ihre Überlebensfähigkeit durch den Ressourcenzufluss im Austausch mit konkreten Akteuren der äußeren Umwelt zu sichern. Die Notwendigkeit überlebenswichtige Ressourcen zu akquirieren, erzeugt Abhängigkeitsverhältnisse (Pfeffer & Salancik, 1978: 2). Das Ausmaß der Ressourcenknappheit, die Ressourcenkonzentration und die Verfügungsgewalt über die Ressourcen bestimmt das Ausmaß des Abhängigkeitsverhältnisses einer Organisation von den Akteuren der Umwelt. Die Austauschbeziehung ist durch unterschiedliche Machtpositionen charakterisiert und beeinflusst indirekt Machtverhältnisse innerhalb der Organisation, wie z.B. bei der internen Verteilung kritischer Ressourcen. Organisationen, die kritische Ressourcen anbieten, verfügen über eine stärkere Machtposition gegenüber jenen Organisationen, die diese brauchen (Pfeffer & Salancik, 1978: 44). Eine Vielzahl von Abhängigkeitsverhältnissen erschwert die Handhabung von heterogenen und widersprüchlichen Forderungen. Die Reduzierung der Abhängigkeitsverhältnisse oder Reduzierung der Kriterien können die Handhabung erleichtern (Pfeffer & Salancik, 2003: 261). Zur Kompensation der Machtverhältnisse kann die Organisation die Forderungen des externen Akteurs adaptieren und Veränderungen der Handlungen für eine Übereinstimmung vornehmen. Eine weitere Handlungsmöglichkeit ist die aktive Beeinflussung der Umwelt, wie z.B. durch Kooperationen, Joint Ventures, Allianzen oder Fusionierung.

Im Hochschulkontext hat die Resource-Dependence Theorie eine Bedeutung, weil sie der Hochschule eine aktive Rolle einräumt in den Interaktionen mit den externen Umwelten im Wettbewerb um kritischen Ressourcen, wie z.B. Finanzmittel (z.B. zur Diversifizierung der Drittmittelbasis), technologische Ressourcen (z.B. E-Learning), Humanressourcen (Wissenschaftlicher, wissenschaftlicher Nachwuchs, nichtwissenschaftliches Personal), oder Legitimität, zur Sicherung der Überlebensfähigkeit. Die Hochschule transformiert die materiellen und immateriellen Ressourcen durch ihre Fähigkeiten in Werte, die für ihre Anspruchsgruppen (z.B. Gesellschaft, Studierende) einen nutzenstiftenden Beitrag leisten. Diese Fähigkeiten haben eine hohe Bedeutung für die Organisationsstrukturen und Operationen, weil sie diese grundlegend beeinflussen und durch diese beeinflusst werden. Aufgrund der besonderen Rolle der Umwelt kann ein ressourcenbedingtes Abhängigkeitsverhältnis eine Strukturanpassung notwendig machen, um den Ressourcenzufluss in einem Austauschverhältnis zu sichern. Die

Aktivitäten zur Handhabung der Umwelt können nach Aldrich und Pfeffer (1976: 83) eine wichtigere Rolle einnehmen als Aktivitäten innerhalb der Organisation: „capable for changing, as well as responding to the environment. Administrators manage their environments as well as their organizations, and the former activity may be as important, or even more important than the latter”. Die Operationen, Strukturen und Entscheidungen lassen sich mit dem Resource-Dependence Ansatz aus dem jeweiligen Abhängigkeitsverhältnis erklären.

Aus der Marketingperspektive ist nach Kotler und Fox (1995: 194 ff.) zu definieren, welche Akteure zu den Märkten einer Hochschule zählen und welche nicht und eine Abgrenzung von potentiellen Kunden zu jenen Akteuren vorzunehmen, die nicht zu den potentiellen Kunden zählen. Der definierte Markt hängt davon ab, was die Organisation anzubieten hat, wie die Märkte voneinander abzugrenzen sind und der Marktgröße. Der definierte Markt besteht somit aus gegenwärtigen und potentiellen Nachfragern eines Angebots.

Entsprechend den marktfähigen Leistungsangeboten (Habicht, 2009), die sich aus den zentralen Aufgaben ergeben, stehen Hochschulen im Wettbewerb auf den Hochschulmärkten und sind mit heterogenen gegenwärtigen und potentiellen Stakeholdergruppen konfrontiert, die unterschiedliche Hochschulangebote nachfragen. Obwohl der Wettbewerb der Hochschulen in der betrachteten Forschungsliteratur intensiv thematisiert wird (Habicht, 2009; Hanft, 2000; Küpper, 2009; Müller-Böling, 2007; Pausits, 2005; Pellert, 1999) und „Marktorientierung“ und „Wettbewerb“ zu den viel diskutierten Schlagwörtern in der deutschsprachigen Hochschulliteratur zählen, mangelt es an einer Systematisierung der Hochschulmärkte (Habicht, 2009). Die Märkte der Hochschulen lassen sich nach unterschiedlichen Modellen charakterisieren. Hansen (1999: 372) schlägt eine Systematisierung der Märkte vor. Diese ist die einzige umfassende Systematisierung im deutschsprachigen Raum, soweit der Autorin bekannt ist. Die Märkte der Hochschule werden nach dem Arbeitsmarkt, Wissensmarkt und Ausbildungsmarkt systematisiert. Dem Ausbildungsmarkt sind auch die interne Weiterbildung der Hochschulmitglieder und Weiterbildung im Allgemeinen sowie die Ausbildung im nichtwissenschaftlichen Bereich als Arbeitgeber im dualen Ausbildungssystem zuzuordnen (Müller-Böling, 2007: 272). Clark (1983) schlägt eine Systematisierung nach Kontinuen vor, denen der Staat, der Markt und die Akademische Oligarchie als Koordinationsmechanismen zugrundeliegen.

Nach Clark (1983:143) lassen sich Hochschulsysteme nach Staat-Markt-akademischen Oligarchie Kontinuen systematisieren. Diese Systematik legt eine internationale Perspektive zugrunde. Verschiedene Hochschulsysteme unterschiedlicher Nationen werden durch Positionierung in dem Koordinationsdreieck charakterisiert. Diese stellen unterschiedliche Koordinationsmechanismen dar. Das deutsche Hochschulsystem lässt sich durch eine starke Kontrolle durch den Staat, akademische Selbststeuerung und eine geringe Marktorientierung charakterisieren: „a combination of political regulation by the state and professional self-control by academic oligarchies” (Clark, 1983: 140). Durch die hohe Bedeutung der akademischen Mitglieder im operativen Kernbereich und dem Einfluss der staatlichen Akteure auf die Ziele, Strukturen und Operationen der Hochschule kann die deutsche Hochschule auf einem Kontinuum zwischen Staat und akademischer Oligarchie eingeordnet werden. Durch die Relevanz der neuen externen Qualitätssicherungsverfahren durch Akkreditierungsagenturen übernehmen auch andere Oligarchien neben der akademischen Oligarchie die Kontrolle. Die Koordination durch den Markt gewinnt an Bedeutung. Durch die Implementierung des New Public Management, dessen Implementierung vordergründig durch den Staat initiiert wurde, gewinnt der Marktbezug an Bedeutung.

Mit der Systematisierung nach Hansen (1999: 372) können die Märkte der Hochschule nach „Arbeitsmarkt“, „Wissensmarkt“ und „Ausbildungsmarkt“ im Hinblick auf die Marktorientierung differenziert beleuchtet werden. Auf diesen Märkten tritt die Hochschule als Akteur mit Leistungsangeboten auf und steht im Wettbewerb (Habicht, 2009) mit anderen wissensgenerierenden Organisationen und Bildungseinrichtungen um Studierende, akademische Mitglieder, nichtwissenschaftliche Mitglieder in der Administration und anderen Serviceeinheiten sowie um Drittmittel und Studienbeiträge.

Für die erbrachten Leistungen werden keine direkten Gegenleistungen erbracht. Durch die Steuerzahlungen sind sie jedoch an der Finanzierung beteiligt (Müller-Böling, 2007: 273). In der Terminologie des Marketings stellen die Studierenden die zentralen Kunden einer Hochschule dar, weil sie unterschiedliche Hochschulleistungen in Anspruch nehmen. In Nordrhein-Westfalen wurde den Hochschulen von 2006 bis 2011 das Recht eingeräumt, Studiengebühren zu erheben. Hochschulen sind vor dem Hintergrund der staatlichen Ressourcenkürzungen aufgefordert, eigene Ressourcen zu mobilisieren und durch eine Richtungswahl und Zweckmäßigkeit in der hochschulindividuellen Profilierung wettbewerbsfähig auf den Hochschulmärkten zu sein.

Auf dem Bildungsmarkt treten Hochschulen mit Ausbildungsangeboten und anderen Bildungsleistungen in Form von Hochschulstudiengängen auf. Dieses Bildungsangebot wird von potentiellen Studierenden, z.B. Abiturienten, Fachabiturienten, Hochschulabsolventen, nachgefragt. Zukünftig wird die Nachfrage nach interdisziplinären Hochschulangeboten zunehmend an Stellenwert gewinnen (Müller-Böling & Buch, 2006: 57; Klein, 2010). Mit einem differenzierten Studienangebot steht die Hochschule mit anderen Hochschulen und anderen Bildungsorganisationen im Wettbewerb um potentielle Studierende und Drittmittel. Eine Segmentierung des Bildungsmarktes kann nach Bachelor-, Master-, PhD- und Weiterbildungs-Studiengängen erfolgen.

Mit den erworbenen Kenntnissen treten die Absolventen der Hochschule als Anbieter von Human-Ressourcen auf den Arbeitsmarkt. Bei der Nachfrage nach akademischem Personal steht die Hochschule in Konkurrenz zu privatwirtschaftlichen Unternehmen, Non-Profit Organisationen und anderen Forschungseinrichtungen. In den Hochschulen ist die akademische Ausbildung eine Einstellungsvoraussetzung für den wissenschaftlichen Bereich.

Auf den Wissensmarkt treten die Hochschulen mit ihren Forschungsleistungen ein. Im Rahmen der Anwendungs- und Grundlagenforschung wird das erzeugte Wissen in die Gesellschaft, in Praktikerorgane und in die Scientific Community transferiert. Auf diesem Markt steht die Hochschule mit anderen wissenserzeugenden Institutionen im Wettbewerb, wie z.B. andere Hochschulen und Forschungsinstitute. Der Wettbewerb wird auf Ebene einzelner Wissenschaftler und Forschungsteams ausgetragen, um „bestmögliche“ Forschungsleistungen zu erzielen. Die Hochschule kann mit der Rekrutierung bestmöglicher Forscher und mit der Bereitstellung von Forschungsinfrastruktur Einfluss auf den Wettbewerb auf dem Wissensmarkt nehmen (Habicht, 2009: 123). Die Forschungsreputation wird außerhalb der Hochschule vergeben. Die Forschungsreputation hat einen Einfluss auf die Attraktivität für einzelne Wissenschaftler, zukünftige Studierende, Personalverantwortliche in Unternehmen und weitere Anspruchsgruppen (Habicht, 2009). Die Reputation ist notwendig für die Weiterentwicklung der Forschungsgebiete und erfordert Kooperationen und thematische Fokussierung mit Wissenschaftlern der gleichen Fachdisziplin oder zur Beantwortung interdisziplinärer Fragestellungen mit Wissenschaftlern fremder Fachdisziplinen.

Neben dem individuellen Wettbewerb um wissenschaftliche Mitglieder, kann die Hochschule als Organisation in einen internationalen Wettbewerb treten. Zur Beurteilung von Forschungsleistungen werden zunehmend nationale und internationale Rankings zugrunde gelegt (z.B. „Academic Ranking of World Universities“, „Leiden-Spiegel-Ranking“, „Centre for higher education development“, „National Academy of Science“). Jedes Ranking verwendet fast die dieselben Kriterien zur Beurteilung der Forschungsleistungen, wie z.B. Drittmittel-ausgaben, Anzahl Publikationen, Anzahl Erfindungen und Promotionen. Die in den Rankings verwendeten Indikatoren werden in der Literatur kontrovers diskutiert (Dill & Soo, 2005; Fink & Yolles, 2012: 204-205; Lange, 2010). Die extern vorgegebenen Indikatoren werden teilweise als formale Entwicklungsziele von Hochschulen interpretiert.

Die sogenannte Marktorientierung stellt gegenwärtig und zukünftig ein formales zentrales Ziel in der internationalen Hochschullandschaft zur Gestaltung eines Leistungsangebotes dar. Eine differenzierte Untersuchung der Hochschulmärkte ist aufgrund der engen Verzahnung der Hochschulmärkte schwer möglich, was auf die zentralen Aufgaben der Hochschule zurückgeführt werden kann. Die Überschneidungen in den Aufgabengebieten der unterschiedlichen Stakeholdergruppen erschwert eine Abgrenzung der Märkte zusätzlich. Zwar wird eine Marktpositionierung durch eine hochschulindividuelle Profilierung mit einem differenzierten Hochschulangebot gefordert, jedoch sind Leistungen, die sich aus den Aufgaben ergeben, durch den Gesetzgeber festgeschrieben. Zudem sind Leistungen, die Hochschulen für ihre Märkte erbringen, durch einen öffentlichen Charakter geprägt. Die Eingrenzung des relevanten Marktes ist durch die unterschiedlichen Anspruchsgruppen schwer möglich. Die Anforderungen, Vorstellungen und Erwartungen der Stakeholdergruppen sind nicht umfassend bekannt und lassen sich teilweise lediglich erahnen.

Durch eine aktive Identifikation und Auswahl von relevanten Stakeholdergruppen wäre eine Gestaltung von Märkten im Rahmen der gesetzlich verankerten Kernaufgaben durch die Generierung von Zielgruppen möglich. Die aufgabenbezogene Umwelt könnte unter Umständen aktiv gestaltet werden. Durch eine aktive Umweltbeeinflussung kann die Organisation die Kopplungsinteraktionen mit den äußeren Umwelten beeinflussen. Aus kontingenztheoretischer Sicht ist zu hinterfragen, welche Wirkungen diese Umweltbeziehungen auf die formalen und wahrgenommenen Strukturen haben.

Die Organisation kann das Handeln auch über die Nachfrage der Hochschulleistungen legitimieren, um den Ressourcenzufluss sicherzustellen. Der freie Austausch von Gedanken, die Analyse von Theorien usw. würden darunter leiden, wenn nur das angeboten würde, was am Markt nachgefragt wird (Rowley, Lujan & Dolence, 1997: 54). Würde man Disziplinen eliminieren, nur weil sie am Markt nicht gefragt sind, wäre dies konträr zum breitangelegten Angebot einer Hochschule (Mertens, 2010).

### **6.3 Zusammenführende Betrachtung**

Die Relation zwischen Organisation und Umwelt kann aus unterschiedlichen organisations-theoretischen Perspektiven beleuchtet werden. Die systemorientierte Betrachtung betont die Offenheit des Systems, legt aber einen Fokus auf die Abgrenzung der Organisation von der Umwelt. Eine dynamische Grenzziehung durch Selbstreferenz und Fremdreferenz bestimmt die Positionierung der Organisation in ihren Umwelten. Die Kontingenztheorie betont die Umwelt als relevanten Kontingenzparameter bei der Gestaltung der organisationalen Strukturen. Hochschulen sind in verschiedenen externen Umwelten eingebettet, die einen differenzierten Umgang auch auf organisationaler Ebene erfordern. Um eine Übergeneralisierung der Umwelten zu vermeiden, unterteilen Dauber et al. (2012) in Anlehnung an Donnelly-Cox und

O'Regan (1999) die externen Umwelten in legitimierende und aufgabenbezogene Umwelten. Diese Einteilung wird auch in dieser Arbeit zugrundegelegt und auf den Hochschulkontext übertragen. Die legitimierenden Umwelten werden mit der neoinstitutionalistischen Organisationstheorie beleuchtet. Diese Forschungsrichtung ist von hoher Relevanz im Hochschulkontext, insbesondere in der theoretischen Erfassung und Erklärung der Grenzen zwischen Hochschulen und ihren externen Umwelten, die durch eine Vielzahl heterogener Stakeholdergruppen charakterisiert werden kann, die unterschiedliche Vorstellungen von den Zielen, Strukturen und Handlungen einer Hochschule haben. Im Umgang mit diesen Vorstellungen und Erwartungen adaptieren die Organisationen formale Handlungen und Strukturen, um die Legitimität zu sichern und damit ihren Fortbestand. Mit der neoinstitutionalistischen Organisationstheorie können Auswirkungen von Anpassungen der Formalstruktur auf die Aktivitätsstruktur kritisch hinterfragt werden. Die zentralen Annahmen des Neoinstitutionalismus legen nahe, dass bei einer Analyse der formalen Strukturen und Prozesse die tatsächlich gelebten Praktiken ebenfalls hinterfragt werden sollten.

Sowohl der systemtheoretischen Perspektive als auch der neoinstitutionalistischen Perspektive liegen Mechanismen zugrunde, die Veränderungen in Organisationen erklären können. In dieser Arbeit schließen sich die systemorientierten Theorien und die neoinstitutionalistische Organisationstheorie nicht aus, sondern werden als sich ergänzende Theorien im Hochschulkontext betrachtet. Die Theorien geben den Umwelten einen unterschiedlichen Stellenwert zur Erklärung von Strukturen und Handlungen. Während die systemorientierte Perspektive die Differenzierung durch das Wechselspiel von Selbst- und Fremdreferenz und somit eher die Grenzen der Organisation in den Fokus der Betrachtung stellt, betont die neoinstitutionalistische Perspektive eher die Offenheit eines Systems zu ihren Umwelten und Homogenisierungsprozesse in externen Umwelten, in denen sich organisationale Felder bilden. Die neoinstitutionalistische Perspektive bietet einen organisationstheoretischen Rahmen zur Analyse von Organisation-Umwelt-Zusammenhängen und organisationsübergreifender Angleichungsprozesse in den organisationalen Feldern.

Die aufgabenbezogenen Umwelten einer Hochschule können mit einem „Markt“ assoziiert werden. Auf den „Märkten“ steht die Hochschule im Wettbewerb mit anderen Hochschulen um kritische Ressourcen. Die Resource-Dependence Theorie hebt das erzeugte Abhängigkeitsverhältnis durch die Akquise kritischer Ressourcen hervor. Auf den Märkten der Hochschule positioniert sich die Hochschule mit ihrem Leistungsportfolio. Auf dem Bildungsmarkt bietet die Hochschule Studiengänge und Weiterbildungsangebote an, die durch Studieninteressierte nachgefragt werden. Damit steht sie theoretisch mit anderen Bildungsorganisationen im Wettbewerb um Studierende. Dieser Wettbewerb hält sich dort in Grenzen, wo das Studienplatzangebot die Nachfrage nach Studiengängen nicht befriedigt. Auf dem Wissensmarkt positioniert sich die Hochschule mit ihren Forschungsleistungen. Das generierte Wissen wird von unterschiedlichen Akteuren wie der Gesellschaft, Unternehmen oder andere wissensgenerierenden Organisationen nachgefragt. Der Wettbewerb auf dem Wissensmarkt findet eher auf der individuellen Ebene um Wissenschaftler statt. Auf dem Arbeitsmarkt stehen die Absolventen einer Hochschule im Wettbewerb mit anderen Arbeitssuchenden. Die Hochschule fragt auf dem Arbeitsmarkt wissenschaftliches und nichtwissenschaftliches Personal nach bzw. produziert selber wissenschaftliches Personal. Eine klare Abgrenzung von „Märkten“ ist aufgrund von Überschneidungen, die auf die Aufgaben der Hochschule zurückzuführen sind, erschwert.

Die Definition von Organisationsgrenzen ist variabel und hängt insbesondere im Hochschulkontext von den Erwartungen und Vorstellungen über Strukturen und Prozesse organisations-

übergreifender Akteure - den Umwelteinflüssen - ab. Die Hochschule ist zwar in ihrer Binnenorganisation durch lose Kopplungen der Organisationseinheiten charakterisiert, jedoch besteht eine enge Kopplung zu äußern Umwelten. Die von außen induzierten Strukturveränderungen haben Auswirkungen auf die vertretenen Ziele. Aus der neoinstitutionalistischen Perspektive adaptieren Hochschulen im Bestreben nach Legitimation, Strukturen, Prozesse und Praktiken, weil diese in ihren externen Umwelten als rational gelten, obwohl die Auswirkungen auf die tatsächlich gelebte soziale konstruierte Aktivitätsstruktur unklar sind. Daraus kann gefolgert werden, dass die Ziele und Strategien zur Aufrechterhaltung der Legitimation, als Rationalitätsmythos zum Ausdruck gebracht werden. Das entscheidungs- und handlungsleitende normative Regulativ ist vermutlich die wahrgenommene Organisationskultur.



### **7 Zusammenführung: Das Konfigurationsmodell der Organisationskultur**

In der organisationskulturellen Literatur existiert eine Vielzahl wertvoller Ansätze und Theorien zur Analyse der Organisationskultur, die teilweise dieselben Elemente betonen. Die organisationalen Veränderungsprozesse und Organisationsschnittstellen zu ihren Umwelten werden unzureichend adressiert (Schein, 1985; Hatch, 1993; Homburg & Pflesser, 2000). Um die empirischen Ergebnisse dieser Forschungsarbeit in einen konzeptionellen Rahmen zu positionieren, wird das von Dauber, Fink und Yolles (2012) entwickelte und bislang kaum empirisch getestete „Konfigurationsmodell der Organisationskultur“ als geeigneter Bezugspunkt erachtet, um die institutionalisierten Perzeptionen der Studierenden-Gruppe, der Gruppen der wissenschaftlichen und nichtwissenschaftlichen Mitglieder in einer deutschen staatlichen Hochschule zu untersuchen.

Das Konfigurationsmodell der Organisationskultur legt einen ganzheitlichen Ansatz der Organisationskulturanalyse zugrunde. Das Modell wurde auf der Grundlage einer breiten Literaturrecherche in unterschiedlichen Forschungsdisziplinen entwickelt. Es umfasst etablierte Forschungserkenntnisse der Organisationstheorie und Organisationskultur und inkludiert existierende Forschungen, wie z.B. Untersuchungen zur Strategie-Struktur Beziehungsproblematik (Chandler, 1962) oder organisationales Lernen (Argyris, 1977, Argyris & Schön, 1978). Auf der Metaebene werden kybernetische Forschungserkenntnisse zugrundegelegt.

Die systematische Verknüpfung von organisationalen Elementen mit den Elementen der äußeren Umwelten durch dynamische Interaktionen ist Kern des Konfigurationsmodells der Organisationskultur. In der internen Organisationsumwelt existieren dynamische Beziehungen zwischen der Organisationskultur, Strategie, Struktur und Operationalisierung, die mit den äußeren dynamischen Umwelten interagieren. Die theoretische Erfassung und Erklärung der dynamischen Wandlungsprozesse, die veränderte Markt- und Umwelteinflüsse in dynamischen Umwelten erforderlich machen, ist eine Stärke dieses Modells.

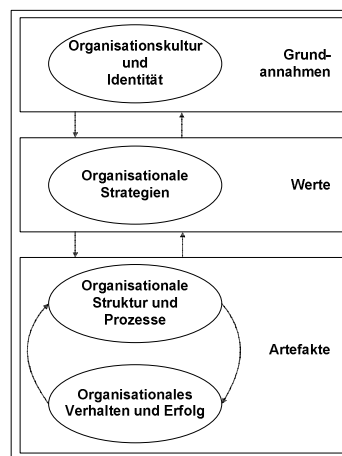
In dieser Arbeit ist es von Bedeutung, wie Interaktionen zwischen organisationalen Entitäten Ordnungen entstehen lassen und im Besonderen, welche Bedeutung Perzeptionsdifferenzen von Stakeholdergruppen auf die phänomenologischen Entitäten haben und in welcher Relation diese zu den ontologischen und epistemologischen Entitäten stehen. Die innewohnende Linearität zwischen relationalen organisationalen Entitäten kann mit dem Konfigurationsmodell der Organisationskultur durch die Modifikation der Kardinalität überwunden werden. Durch die Eigenschaften und Interaktionen entstandene Ordnung des Gesamtsystems können die Grenzen zu den äußeren Umwelten dargestellt werden. Diese können durch die Entitäten selbst festgelegt werden oder sie entstehen durch die Transformationen von Elementen aus der äußeren Umwelt durch die Entitäten der internen Umwelt. In der Terminologie der Systemtheorie nach Maturana und Varela (1980) kann die dynamische Grenzziehung zwischen Organisation und Umwelt mit dem Prozess der Autopoiesis beschrieben werden, die zu einer höheren Ordnung des Systems führen.

Obwohl dieses Modell durch die Synthese verschiedener organisationstheoretischer und organisationskultureller Forschungsstränge einen hohen Komplexitätsgrad aufweist, wurden die Erkenntnisse in ein interdisziplinäres und kohärentes theoretisches System integriert. Mit dem Konfigurationsmodell der Organisationskultur ist es möglich, unterschiedliche Analyseebenen zu verbinden. Durch die holistische Betrachtungsweise des gesamten Systems können verschiedene Subsysteme miteinander verglichen werden.

### 7.1 Relationale Elemente der internen Organisationsumwelt

Das „Drei-Ebenen-Modell“ von Schein (1985), das erweiterte Drei-Ebenen-Modell (Hatch, 1993) und das „Organizational Culture Model“ von Hatch und Cunliffe (2006) wurden zur Entwicklung des internen Organisationsumfeldes des Konfigurationsmodells der Organisationskultur berücksichtigt. Das Modell besteht aus Elementen bzw. Domains, die jeweils ein Konstrukt (z.B. Strategie) repräsentieren, und aus Prozessen. Die Prozesse setzen die Elemente in Relation zu anderen Elementen und erklären damit die Beziehung zwischen den Elementen. In Anlehnung an Hatch und Cunliffe (2006) unterscheiden Dauber et al. (2012) vier Elemente in der internen Organisationsumwelt: 1.) Organisationskultur und Identität, 2.) Organisationale Strategie, 3.) Organisationales Design, Struktur und Prozesse und 4.) Organisationales Verhalten und Performanz. Während Schein (1985) eine Manifestationsebene direkt mit einer anderen Manifestationsebene verbindet, stehen die Elemente in dem Modell von Hatch und Cunliffe (2006) in vielfacher Beziehung zueinander. Zwar geben die Konnektoren in dem Modell von Hatch und Cunliffe (2006) eine Richtung vor, jedoch sind diese inhaltlich nicht definiert und somit ist eine Erklärung von Verbindungen zwischen den Bestandteilen des Modells nicht möglich. Durch die Integration des Drei-Ebenen-Modells von Schein (1985) und des Modells von Hatch und Cunliffe (2006) entsteht die Gestalt der internen Organisationsumwelt des Konfigurationsmodells der Organisationskultur (Dauber et al., 2012). Die folgende Abbildung (Abb. 14) zeigt die Allokation der Modelle.

**Abbildung 14: Integration von Hatch und Cunliffe's Domains (2006) mit Schein's (1985) Modell der Organisationskultur**



(Quelle: In Anlehnung Dauber et al., 2012: 6)

Daraus kann gefolgert werden, dass die Elemente des Konfigurationsmodells entweder Bezug auf ein anderes Element oder einen Prozess nehmen. In Anlehnung an Schein (1985) repräsentiert das Element Organisationskultur und Identität die „underlying assumptions“. Die organisationalen Strategien stellen die Werte und Normen bzw. die „espoused values“ dar. Das Element organisationale Struktur gibt den Rahmen für das Element Operation vor. Die Elemente Struktur und Operationen sind für die Organisationsmitglieder und die externe Umwelt sichtbar. Sie stellen in Anlehnung an Schein die Ebene der Artefakte dar. Durch die Allokation der Modelle von Schein (1985) und Hatch und Cunliffe (2006) werden die Elemente systematisch miteinander verbunden.

Durch die Überwindung der Linearität und die Erweiterung der Kardinalität können die Elemente des Konfigurationsmodells variabel mit anderen Elementen durch spezifizierte Prozesse verknüpft werden. Die Verknüpfung von unterschiedlichen Forschungsfeldern und unter-

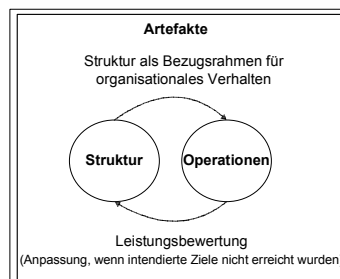
schiedlichen Analyseebenen wird durch den konfigurativen Charakter dieses Modells möglich.

Analog zum Originalbeitrag von Dauber, Fink und Yolles (2012) werden im Folgenden zunächst die Beziehungen zwischen a.) Struktur und Operationen präsentiert und anschließend die Beziehung zwischen b.) Strategie, Struktur und Operationen dargelegt und c.) der Einfluss der Organisationskultur auf die Elemente Strategie, Struktur und Operationen aufgezeigt. Die besondere Rolle der vorwärts und rückwärtsgekoppelten Prozesse wird im Rahmen des Einflusses der Organisationskultur vorgestellt. Abschließend wird die Verbindung der internen Organisationsumwelt mit den externen Umwelten präsentiert.

### **a.) Beziehungen zwischen organisationaler Struktur und Operation**

Das sichtbare Verhalten als organisationale Aufgabe der Leistungserstellung entfaltet sich über die organisationalen Strukturen und sichert die Überlebensfähigkeit der Organisation. Die Struktur als die Manifestation der strategischen Orientierung gibt den Rahmen vor, in dem Informationsflüsse, Entscheidungsprozesse und Handlungstypen (patterns of behavior) reguliert werden. Unter „Patterns of Behavior“ verstehen Dauber, Fink und Yolles (2012) in Anlehnung an Caves (1980: 64) „internal allocation of tasks, decisions, rules and procedures for appraisal and reward, selected for the best pursuit of...(a) strategy“. Die organisationale Struktur und das Verhalten sind direkt durch vorwärtsgerichtete und rückwärtsgerichtete Prozesse miteinander verknüpft. Die folgende Abbildung (Abb. 15) zeigt die Relation der phänomenologischen Modellelemente.

**Abbildung 15: Interaktion zwischen Struktur und Operationen im Konfigurationsmodell der Organisationskultur**



(Quelle: In Anlehnung an Dauber et al., 2012: 7)

Die Struktur ist direkt mit dem Verhalten verknüpft. In Anlehnung an Schein (1985) repräsentieren die Domains Struktur und Operationen die sichtbaren Artefakte und repräsentieren die phänomenologische Seite des Konfigurationsmodells als sichtbare Manifestationen der Ziele und Strategien (espoused values).

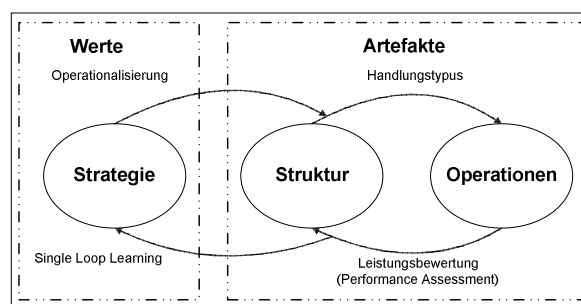
Die Organisationsstruktur stellt den Bezugsrahmen für das organisationale Verhalten dar. In Abhängigkeit der organisationalen Strukturen wird das Verhalten der Organisationsmitglieder gelenkt oder reguliert. Dies führt zu einem Handlungstypus. Umgekehrt führt ein bestimmter Handlungstypus zu bestimmten organisationalen Strukturen. Bestimmte externe Ereignisse können eine Restrukturierung von Organisationseinheiten oder der Gesamtorganisation erforderlich machen (z.B. Gesetzesnovellierungen, Fusionen). Durch „Performance assessment“ als Rückkopplungsprozess vom „Markt“, kann das organisationale Verhalten neu bewertet werden. Werden im Rahmen der Leistungsbewertung Handlungsergebnisse identifiziert, die nicht zu den intendierten Zielen geführt haben, so kann die Folge eine Anpassung des Handlungstypus, der Struktur, aber auch eine tiefergehende Modifikation der Ziele und Strategie

sein. Fehlen diese rückgekoppelten Bewertungsprozesse der organisationalen Handlungen und Strukturen, dann kann dies die ökonomische Überlebensfähigkeit der Organisation bedrohen. Wenn die Anforderungen an die Aufgabenerfüllung nicht gewährleistet sind, dann können die erforderlichen Leistungen nicht erbracht und die intendierten Ziele nicht erreicht werden.

### b.) Beziehungen zwischen Strategie, organisationaler Struktur und Verhalten

Die Strategie wird im Rahmen des Konfigurationsmodells der Organisationskultur als „an organization process, in many ways inseparable from the structure, behavior and culture of the company in which it takes place“ (Andrews, 1971: 53) verstanden und stellt nach Chandler (1962) und Whittington (2001) die allgemeine Orientierung zur Erreichung der langfristigen Ziele einer Organisation dar. In wirtschaftlichen Organisationen sind dies im allgemeinen Ertragsziele, in Non-Profit Organisationen sind dies Kostendeckungsziele oder Bedarfsdeckungsziele. Die Strategie hat einen Einfluss auf die Relation zwischen Struktur und Verhalten. Auch diese Erkenntnis kann auf Schein (1985) zurückgeführt werden. In Anlehnung an Schein (1985) repräsentieren Strategien die „espoused values“, die in einer Wechselwirkung mit den sichtbaren Artefakten stehen. Ausgehend von Chandlers These „structure follows strategy“ (1962: 314) steuert die Strategie die Strukturen. Nach Veränderungen der Strategie werden Organisationen häufig zunächst ineffizient. Jedoch nach entsprechenden strategiegeleiteten Strukturanpassungen werden Organisationen wieder profitabel. Demzufolge erfordern Strategien entsprechende Strukturen (Stopford & Wels, 1972 zitiert nach Dauber et al., 2012). Umgekehrt beeinflussen die Strukturen die Ziele und Strategien, indem sie den verfügbaren Rahmen für zukünftige Strategien bilden. Eine Vielzahl wissenschaftlicher Auseinandersetzungen über die Beziehung zwischen Struktur und Strategie sind nicht zu eindeutigen Ergebnissen gelangt (Amburgey & Dacin, 1994; Harris & Ruefli, 2000; Mintzberg, 1978; Ramanujam & Varadarajan, 1989). In dem Konfigurationsmodell wird der mögliche Einfluss der Struktur auf die Strategie durch einen rückgekoppelten organisationalen Lernprozess dargestellt. Die Abbildung (Abb. 16) zeigt die Interaktionen zwischen den organisationalen Strategien, Strukturen und Operationen.

**Abbildung 16: Interaktion zwischen Strategie, Struktur und Operationen im Konfigurationsmodell der Organisationskultur**



(Quelle: In Anlehnung an Dauber et al., 2012: 8)

Durch den vorwärts gerichteten Prozess der Operationalisierung wird die Strategie in den Organisationsstrukturen und dem organisationalen Verhalten bzw. den Operationen implementiert. Operationen können nach innen (inward oriented) oder nach außen auf äußere Umwelten gerichtet sein (outward-oriented). Operationen sind wie bereits erwähnt sowohl für die Organisationsmitglieder als auch für die äußeren Umwelten beobachtbar und erhalten eine Bewertung. Im Falle von defizitärem Verhalten bzw. defizitärer Operationalisierung der Strategie, kann ein „Performance Assessment“ einen Veränderungsprozess initiieren und so eine Verän-

derung der Strategie durch Lernprozesse auslösen (Dauber et al., 2012: 8). Die Organisation hat die Option, durch die rückwärtsgekoppelten Feedback Prozesse ihr Verhalten zu reflektieren, Defizite zu identifizieren und schließlich das Verhalten zu prognostizieren.

### **c.) Feedback-Relationen zwischen Organisationskultur & Identität, Strategie, Struktur und Operationen**

In Anlehnung an Schein (1985) und Hatch und Cunliffe (2006) stellt die Organisationskultur und Identität die „Basic underlying assumptions“ dar, die in Relation zu der Manifestationsebene der „Espoused Values“ bzw. Strategien stehen (Dauber et al., 2012). Der Prozess der Operationalisierung wird durch den Prozess „Guidance“ bestimmt.

Durch das „Performance Assessment“ können Leistungsdefizite identifiziert werden, die eine Anpassung der Operationen und Strukturen oder tiefergehende Modifikationen der Strategien durch organisationales Lernen erforderlich machen. Im Konfigurationsmodell der Organisationskultur sind Konzepte der organisationalen Lerntheorie relevant, da die Organisation permanenten Zustandsveränderungen unterliegt mit dem Ziel, ihr Gleichgewicht zur Sicherung des Fortbestands aufrecht zu erhalten. In der Forschungsliteratur wird das organisationale Lernen aus unterschiedlichen theoretischen Perspektiven (Easterby-Smith, 1997; Friedman et al., 1992; Friedman, et al., 2005) und auf unterschiedlichen Analyseebenen (Kim, 1993; Senge, 1990) beleuchtet, was unterschiedliche Systematisierungen hervorgebracht hat (Lipshitz et al., 2006; Pawlowsky, 1994; Klimecki & Thomae, 1997). Cyert und March (1963), March und Olsen (1975) und Argyris und Schön (1978) werden als Gründungsväter des Forschungsfeldes zitiert (Dierkes et al., 2001: 3). March und Olsen (1963) übertragen erstmalig den individuellen Lernbegriff auf Organisationen. Dem Lernbegriff lag zunächst das aus der behavioristischen Lerntheorie (Pawlow, Skinner) stammende Stimulus-Response Verständnis zugrunde, wonach das Lernen als reaktiver Prozess verstanden wurde. Später wurde durch die kognitive Entwicklungstheorie (Piaget, 1954) und kognitive Lerntheorie (Bandura, 1979) das Lernen als bewusster Prozess (Bandura, 1979; Piaget, 1954) aufgefasst. An das adaptive Lernverständnis knüpfen Argyris und Schön (1978) an, indem sie die kognitiven Lerntheorien auf die Organisation übertragen. Demnach reagiert die Organisation auf Umweltreize, die das angestrebte Gleichgewicht positiv oder negativ beeinflussen können und passt das Verhalten an. Mit den Fähigkeiten, Umweltinformationen vor einem kontextbezogenen Hintergrund wahrzunehmen, zu verarbeiten und zu interpretieren, können störenden Einflüssen mit Lernprozessen entgegengewirkt und der Zustand der Organisation verändert werden.

Nach Argyris und Schön (1974) basiert jede Handlung auf Handlungstheorien (Theories of action), welche sich in die vertretene Handlungstheorie (espoused theory) und die handlungsleitende Theorie (theory in use) unterscheiden lassen. Während der Handelnde die explizite vertretene Handlungstheorie zu nutzen vorgibt, ist die implizite handlungsleitende Theorie diejenige, die der Handelnde tatsächlich anwendet. Die Übertragung der Handlungstheorien auf Organisationen erfolgt über die Verbindung zwischen kognitiv-individueller und organisationaler Ebene, indem zwischen „individual images“ und „organizational maps“ unterschieden wird: „It is continual, concerted meshing of individual images of self and others, of one's own activity in the context of collective interaction, which constitutes an organization's knowledge of its theory-in-use“ (Argyris & Schön, 1978: 16). In einem fortwährenden Interaktionsprozess zwischen den Organisationsmitgliedern erfolgt ein Abgleich der subjektiven Bilder (images), wodurch Wissen über die organisationale handlungsleitende Theorie entsteht. Diese Bilder sind jedoch niemals vollständig (Argyris & Schön, 1978: 16). Die Zusammenführung der individuellen Bilder zu geteiltem organisationalem Wissen erfolgt über „organizational maps“ als „shared descriptions of organization which individuals jointly

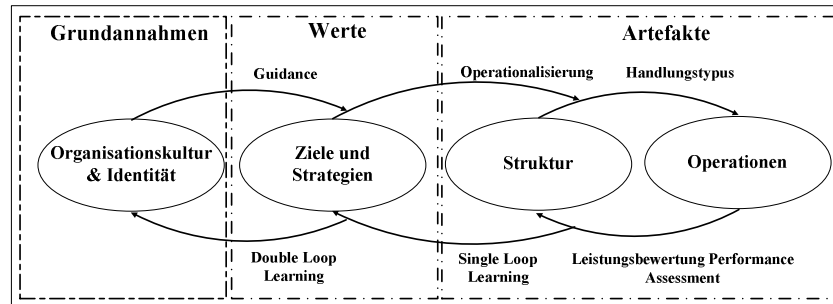
construct and use to guide their own inquiry” (Argyris & Schön, 1978: 17). Demnach handeln Organisationen entsprechend der handlungsleitenden Theorie ihrer Mitglieder. Die vertretene Handlungstheorie ist formal als Handlungsregel dokumentiert, als Artefakt greifbar und sichtbar in Symbolen, wie z.B. Organigramme, Richtlinien oder Protokolle. Allerdings stellt das organisationale Lernen nicht die Summe individueller Lernprozesse dar (Hedberg, 1981), sondern diese sind eine Voraussetzung für das organisationale Lernen (Fiol & Lyles, 1985: 804).

Die handlungsleitende Theorie (theories in use) kann mit der organisationskulturellen Manifestationsebene „Grundannahmen (basic assumptions)“ nach Schein (1985) verglichen werden, auf Basis dessen sich das Verhalten der Organisationsmitglieder fundamental begründet. Diese Manifestationsebene ist, wenn auch langsam, durch Lernprozesse unterschiedlicher Qualität veränderbar und kann zu neuen handlungsleitenden Theorien führen. Das organisationale Lernen kann als ein Veränderungsprozess kollektiver Handlungstheorien verstanden werden, in denen die Grundannahmen in dem Organisationsverhalten ihrer Mitglieder gespeichert sind. Die vertretene Handlungstheorie (espoused Theories) nach Argyris und Schön (1978) kann mit den Werten (Beliefs and Values) nach Schein (1985) verglichen werden, die sich in den offiziell bekundeten Organisationszielen und –strategien, Normen und Verhaltensstandards offenbaren (z.B. Organigramme, Richtlinien, Protokolle) und den Organisationsmitgliedern normative Orientierung geben. Nach Schein (1985: 6) ist das organisationale Lernen ein simultaner Prozess sowohl auf kognitiver Ebene als auch auf organisationaler Ebene als Produkt von Gruppenerfahrungen innerhalb einer Organisation: „Basic Assumptions and beliefs that are shared by members of an organization, that operate unconsciously, and that define in a basic taken for granted fashion an organization’s view of itself and its environment“. The assumptions and beliefs are learned responses to a group’s problems of survival in its external environment and its problems of internal integration“. Die Artefakte sind Ausdrucksformen der organisationalen Handlungstheorien (theories of action). Argyris und Schön (1978) verbinden diese Differenzierung und entwickeln in Anlehnung an Batesons (1985) vielschichtige Lernprozesse eine Theorie des organisationalen Lernens. Die Diskrepanz zwischen vertretener und leitender Handlungstheorie bildet die Basis organisationalen Lernens. Das organisationale Lernen wird verstanden als „detection and correction of errors“, (Argyris, 1976: 365).

Kern der Theorie sind zwei Grundformen organisationaler Lernprozesse unterschiedlicher Qualität: Single-Loop-Learning und Double-Loop-Learning. Durch Single-Loop-Learning (Argyris & Schön, 1978: 18), auch als Anpassungslernen oder adaptives Lernen bezeichnet, passt sich die Organisation an veränderte interne und externe Umweltbedingungen an, ohne die Organisationsziele und –strategien sowie Denkmuster nachhaltig zu verändern. Beim Double-Loop-Learning (Argyris & Schön, 1978: 24), auch als Veränderungslernen oder Reflexivlernen bezeichnet, werden Organisationsziele und –strategien sowie Denkmuster selbst in Frage gestellt. Die veränderten Bedingungen des internen und externen Organisationsumfeldes werden durch die Organisation neu interpretiert und reguliert. Durch die Sammlung und Kommunikation von Wissen aus Single-Loop-Learning- und Double-Loop-Learning-Prozessen, der Reflexion des Lernkontextes und Lernverhaltens auf kognitiver und normativer Ebene und der Thematisierung der Lernerfolge und –misserfolge (z.B. Lernbarrieren, vgl. Beer, 2000: 31) können Veränderungen der Organisationskultur durch die kontinuierliche Lernbereitschaft und Lernfähigkeit der Organisation gewährleistet werden und zu einer höheren Ordnung führen.

Die dynamischen Beziehungen zwischen Organisationskultur und Identität, Strategie, Struktur und Operationen in der internen Organisationsumwelt können wie folgt visualisiert werden (Abb. 17):

**Abbildung 17: Interne Organisationsumwelt des Konfigurationsmodells der Organisationskultur**



(Quelle: In Anlehnung an Dauber et al., 2012: 9)

Die Elemente des Konfigurationsmodells der Organisationskultur werden systematisch miteinander verknüpft. Die interrelationalen vorwärts- und rückwärtsgekoppelten Prozesse können Veränderung der Organisationskultur und der in ihr verankerten Wissensbasis auslösen und zu neuartigen Handlungstheorien führen. Angestrebt wird ein Prozess, mit dem ein dynamisches Gleichgewicht entsteht, indem sich zwei gegenläufige Vorgänge ausgleichen. Spannungszustände einer Organisation können durch die Selbstregulierung gelöst werden und zu höheren adäquateren Gleichgewichtszuständen und zu neuen kognitiven Strukturen führen. Die Werte und Regeln, die die Tiefenstrukturen konstruieren, bestimmen dabei die Entwicklungsfähigkeiten der Organisation.

## 7.2 Relationale Elemente der externen Umwelt

Organisationen als offene Systeme interagieren mit der externen Umwelt. In Anlehnung an Daft (2009) definieren Dauber et al. (2012) die externe Umwelt als „all Elements outside the boundary of the organization“ und unterscheiden in Anlehnung an Donnelly-Cox und O'Regan (1999) die externen Umwelten in „Legitimization Environment“ und „Task Environment“.

Die legitimierende Umwelt (Legitimization Environment) umfasst die externen Stakeholderguppen (Freeman, 1984). Die externen Akteure legitimieren die Entscheidungen einer Organisation, die sich durch die Strukturen in den Operationen offenbaren. Die durch die Stakeholderguppen zugesprochene Legitimität sichert den Ressourcenzufluss in die Organisation (Meyer & Rowan, 1977). Child (1972) betont, dass Organisationen nicht nur die Ziele ihrer internen Anspruchsgruppen reflektieren, sondern auch die Ziele und Interessen ihrer externen Umwelt. In Anlehnung an Sagiv und Schwartz (2007) und Meyer und Rowan (1977) identifizieren Dauber et al. (2012) „kulturellen Druck“, der durch die Gesellschaft als allgemeine Stakeholdergruppe auf die Organisation ausgeübt wird. Nach Sagiv und Schwartz (2007) operieren Organisationen unter kulturellem Druck in Übereinstimmung mit den gesellschaftlichen Werten, um von der Gesellschaft anerkannt zu werden. Somit wird die Organisationskultur durch die nationale bzw. gesellschaftliche Kultur in zweifacher Weise beeinflusst. Zum einen wird sie durch die Gesellschaft und zum anderen durch die Organisationsmitglieder, die ihre Wahrnehmungen der nationalen Werte in die Organisation hineintragen, beeinflusst. Daraus kann gefolgert werden, dass die Organisationskultur im Einklang mit den nationalen Werten eine legitimierende Wirkung auf die Strategien, Strukturen und Operationen hat.

Demzufolge wird die Organisationskultur auch von nationalen Werten ihrer Stakeholder beeinflusst. Während die organisationalen Werte teilweise durch die nationalen Werte reflektiert werden, kann die Organisationskultur signifikant von der nationalen Kultur unterschieden werden (Hofstede et al., 1990). Umgekehrt wird die Organisationskultur durch die Strategien, Strukturen und Operationen bestimmt. Basierend auf diesen Zusammenhängen leiten Dauber et al. (2012: 10) die Domain „Legitimization Environment“ ab und verbinden diese durch den Prozess „Pressure of Legitimization“ als kulturellen Druck von der äußeren Umwelt auf die Organisation und dem Prozess „Legitimization Management“ von der Organisation auf die äußeren Umwelten, damit die Organisation in Einklang mit den gesellschaftlichen Werten der Stakeholder operiert (Donnelly-Cox & O'Regan, 1999: 17; vgl. Dauber et al., 2012: 10). Als „Legitimization Management“ kann ein Prozess der aktiven Umweltbeeinflussung verstanden werden.

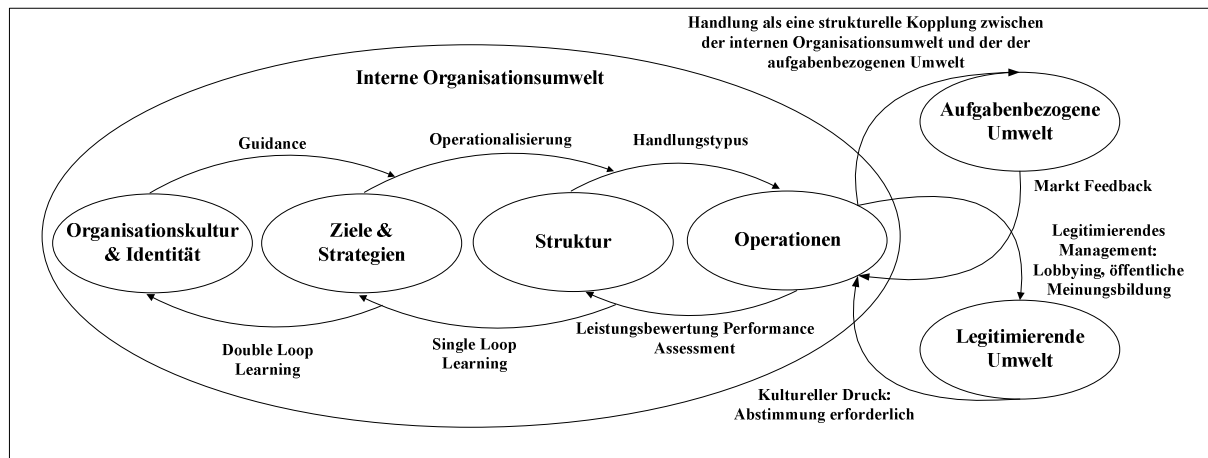
Die Interaktion zwischen den Elementen „Operationen“ und „Legitimierende Umwelt“ wird durch Managementaktivitäten hergestellt, die auf die Sicherstellung der Legitimität gerichtet sind, wie Lobbying bzw. öffentliche Meinungsbildung. Lobbying ist ein Instrument des Issue Managements. Die Herstellung und kontinuierliche Sicherstellung der Legitimität der Stakeholder und die Sichtbarkeit, dass Strukturen und Operationen im Einklang mit den sozial konstruierten Vorstellungs- und Erwartungshaltungen und gesellschaftlichen Werten stehen, stellt eine wichtige Aufgabe dar und kann einen gesellschaftlichen Erwartungsdruck vermeiden. In Anlehnung an Scott (2003) können im Legitimization Management, „Buffering“ und „Bridging“ unterschieden werden. Durch die Buffering-Funktion können die tatsächlich Handlungsstrukturen einer Organisation vor dem sozialen Druck, vor störenden Umwelteinflüssen durch Stakeholder abgeschirmt und geschützt werden. Unter Bridging wird die aktive Gestaltung der Umwelt verstanden, um z.B. ein Abhängigkeitsverhältnis von Ressourcengebern zu verringern.

Die aufgabenbezogene Umwelt (Task Environment) kann mit dem „Markt“ assoziiert werden (Dauber et al., 2012: 10). Dieser Begriff ist jedoch ein breit gefasster Begriff und umschreibt unterschiedliche Operationen auf mehreren Märkten oder auch Operationen, die nur lose mit den Märkten in Verbindung stehen, wie z.B. Freiwilligenarbeit bzw. ehrenamtliche Tätigkeiten. Organisationen entwickeln Strategien, um die zuvor festgelegten Ziele zu erreichen und den Fortbestand zu sichern. In privatwirtschaftlichen Organisationen sind dies vordergründig Profit-Ziele, in Non-Profit Organisationen Handlungsziele, wie z.B. Sicherung wissenschaftlicher Freiheit mit Freiheit der Information, Schutz seltener Tierarten, Schutz der Menschenrechte. Demzufolge ist ein bestimmter Leistungsgrad zu erreichen, um die Überlebensfähigkeit der Organisation zu sichern. Die internen Operationen werden konsequenterweise auch auf die Aufgabenerfüllung ausgerichtet. Im Konfigurationsmodell der Organisationskultur sind die Operationen mit der aufgabenbezogenen Umwelt in zweifacher Weise verbunden: a.) durch „actions“, die durch die direkte Kopplung von Struktur und Operation determiniert sind und b.) „market feedback als Rückkopplungsprozess von der aufgabenbezogenen Umwelt zu den organisationalen Operationen. Durch die direkte Kopplung der Strukturen und Operationen beeinflussen die Strukturen indirekt die aufgabenbezogene Umwelt. Strukturen können demnach lediglich rahmengebende Funktionen für die Operationen erfüllen. Umgekehrt kann die externe Umwelt keine Strukturveränderungen auf direktem Weg auslösen, sondern ausschließlich durch die Implementierung von nach innen gerichteten Operationen. Durch die interne Leistungsbewertung können externe Umwelten ein mögliches Erfordernis zur Strukturanpassung andeuten und so einen Veränderungsprozess auslösen.

Die Abbildung (Abb. 18) zeigt das Konfigurationsmodell der Organisationskultur.



**Abbildung 18: Konfigurationsmodell der Organisationskultur: Interne und externe Organisationsumwelt**



(Quelle: Dauber, Fink & Yolles, 2012: 11)

Es kann gefolgert werden, dass Organisationen teilweise durch ihre externen Umwelten bestimmt werden. In Anlehnung an Thompson (2003) betonen Dauber et al. (2012), dass Organisationen sich durch ihre äußeren Umwelten und innerhalb der äußeren Umwelten unterscheiden. Organisationen erfordern in Abhängigkeit der Unsicherheit und Komplexität unterschiedliche Organisationsformen: (1) all organizations are, by their nature, open to the environment, (2) all organizations must adapt to their environments by crafting appropriate structures, but (3) organizations are differentiated systems, and some components or sub-units are designed to be more open—and some are more closed—to environmental influences than others. (Thompson, 2003, zitiert nach Dauber et al., 2012: 11).

Das Konfigurationsmodell der Organisationskultur illustriert, dass die phänomenologischen Elemente offener gegenüber den äußeren Umwelten stehen als die tiefergehenden Elemente Strategie und Organisationskultur, die durch Lernprozesse geändert werden können. Die Organisationskultur ist sowohl Bestimmungsgröße als auch Resultat des organisationalen Lernens.

### 8 Erkenntnisinteresse und Ableitung der Hypothesen

Dem Erkenntnisinteresse liegen vier zentrale Forschungsfragen zugrunde: 1.) Welche spezifischen Merkmale liegen der Zielbildung im organisationalen Feld der Hochschule zugrunde und welche Ziele sollte eine Hochschule aus der Perspektive heterogener institutioneller Stakeholdergruppen in einer deutschen staatlichen Hochschule verfolgen? 2.) Wie hoch ist der Grad der Bedeutung für diese Ziele? 3.) Wie nehmen unterschiedliche institutionelle Stakeholdergruppen die organisationalen Praktiken in einer deutschen staatlichen Hochschule wahr? 4.) Gibt es Zusammenhänge zwischen der Perzeption der Organisationskultur und den Zielen für die Hochschule?

Zur Beantwortung dieser Fragen werden organisationstheoretische und organisationskulturelle Theorien zur Untersuchung kultureller Phänomene in einer deutschen staatlichen Hochschule zugrundegelegt. In dieser Dissertation wird das Konfigurationsmodell der Organisationskultur (Dauber et al., 2012) als übergeordneter Bezugsrahmen festgelegt, um die Organisationskultur, die Ziele und Strategien sowie die Strukturen und Operationen (interne Organisationsumwelt) aus einer ganzheitlichen Perspektive in Verbindung mit der aufgabenbezogenen Umwelt und legitimierenden Umwelt (externen Umwelten) zu untersuchen. Für die empirische Untersuchung werden multiple Konfigurationsmodelle der Organisationskultur zugrundegelegt, um die Perzeptionen der Gruppen der Studierenden, wissenschaftlichen Mitglieder und nichtwissenschaftlichen Mitglieder einer Hochschule zu untersuchen. Das Forschungsinteresse wird durch den grundlegenden Gedanken der Stakeholder-Perzeptionen über Ziele (Mertens, 2010) und organisationale Praktiken (Hofstede et al., 1990; Hofstede, 1998) geleitet. Demnach wird die subkulturelle Analyseebene zugrundegelegt.

In dem Konfigurationsmodell der Organisationskultur (Dauber, 2012) werden unterschiedliche Manifestationsebenen der Organisationskultur berücksichtigt. Die Ebene der Organisationskultur repräsentiert in Anlehnung an Schein (1994) die Ebene der Grundannahmen, die Ebene der Ziele und Strategien ist mit der Manifestationsebene der Werte und Normen vergleichbar, die Strukturen und Operationen stellen die phänomenologischen Elemente des Konfigurationsmodells dar. Die einzelnen Forschungssegmente beleuchten unterschiedliche Manifestationsebenen der Organisationskultur. Der mehrdimensionale Ansatz der Organisationskulturforschung (Hofstede et al., 1990, Hofstede, 1998) und der multivariate Zielkatalog (Mertens, 2010) werden zur Untersuchung der einzelnen Forschungssegmente in das Konfigurationsmodell der Organisationskultur (Dauber et al., 2012) konzeptionell positioniert und empirisch untersucht. Die Ableitung der Hypothesen folgt analog zu den einzelnen Forschungssegmenten des Konfigurationsmodells der Organisationskultur.

1.) Welche spezifischen Merkmale liegen der Zielbildung im organisationalen Feld der Hochschule zugrunde und welche Ziele sollte eine Hochschule aus der Perspektive heterogener institutioneller Stakeholdergruppen in einer deutschen staatlichen Hochschule verfolgen?

2.) Wie hoch ist der Grad der Bedeutung für diese Ziele?

Zur Beantwortung dieser Fragen werden die Theorien der Organisationskulturforschung (Kapitel 2) und die Theorien der Zielforschung (Kapitel 3) zur Ableitung von Hypothesen herangezogen. Aus der Perspektive der Organisationskulturforschung kann die organisationale Verbundenheit von der Tätigkeitsverbundenheit abgegrenzt werden. Mit der Dimension „Organisationsverbundenheit versus Tätigkeitsverbundenheit“ (Hofstede et al., 1990; Hofstede, 1998) können Rückschlüsse auf die organisationale Verankerung gezogen werden. Es wird angenommen, dass die heterogenen Stakeholdergruppen in unterschiedlichem Ausmaß mit der Hochschule verbunden sind:

*H1: Studierende, wissenschaftliche Mitglieder und nichtwissenschaftliche Mitglieder weisen Unterschiede organisationaler Organisationsgebundenheit versus Tätigkeitsgebundenheit auf, wobei die Studierenden und wissenschaftlichen Mitglieder eine höhere Tätigkeitsgebundenheit aufweisen als die Gruppe der nichtwissenschaftlichen Mitglieder.*

Mit der Dimension „Personenorientiert versus Aufgabenorientiert“ (Hofstede et al., 1990; Hofstede, 1998) kann das Partizipationsausmaß in organisationalen Entscheidungen untersucht werden. In aufgabenorientierten Kulturen werden Entscheidungen eher von einzelnen Personen oder von der höchsten Führungsebene getroffen. Veränderungen werden ohne Abstimmung mit den betroffenen Organisationsmitgliedern durchgeführt. In personenorientierten Kulturen hingegen werden wichtige Entscheidungen eher in der Gruppe oder in den Ausschüssen getroffen, welche meist mit Experten besetzt sind. Veränderungen werden in Abstimmung mit den betroffenen Organisationsmitgliedern durchgeführt. Auf der Grundlage der theoretischen Fundierung des Kapitels „Strategisches Zielsystem im Hochschulkontext“ wird angenommen, dass sich das Partizipationsausmaß der Stakeholdergruppen in den Entscheidungsprozessen einer Hochschule unterscheidet:

*H2: Studierende, wissenschaftliche Mitglieder und nichtwissenschaftliche Mitglieder weisen Unterschiede organisationaler Personen- versus Aufgabenorientierung auf, wobei die Studierenden und wissenschaftlichen Mitglieder die Organisationskultur im Vergleich zu den nichtwissenschaftlichen Mitgliedern personenorientierter wahrnehmen.*

Aus der Perspektive der Zielforschung ist der Zielbildungsprozess ein Aushandlungsprozess zwischen Koalitionspartnern, die über ein unterschiedliches Partizipationsausmaß in Zielbildungsprozessen verfügen. Die formulierten Ziele für die Organisationen werden erst dann zu den Zielen der Organisation, wenn autorisierte Kernorgane diese Ziele legitimieren. Es wird angenommen, dass heterogene Stakeholdergruppen unterschiedliche Ziele in die Hochschule projizieren. Da in der Forschungsliteratur kein standardisierter Fragebogen identifiziert werden konnte, wird ein eigener Zielkatalog konzeptionalisiert um die Zielvorstellungen in den Gruppen der Studierenden, wissenschaftlichen und nichtwissenschaftlichen Mitglieder zu untersuchen. In der vorliegenden Dissertation wird der Frage nachgegangen, welche Ziele aus Sicht dieser Gruppen eine Hochschule verfolgen sollte. In der qualitativen Pre-Test-Phase werden einzelne Organisationsmitglieder der fokussierten Hochschule interviewt. In die Konzeptionalisierung des Zielkataloges fließen die Ergebnisse der Interviews, die „zehn Disziplinen zur Beurteilung von Hochschullehrern“ von Peter Mertens (2010) und Einsichten aus der Dokumentenanalyse ein und werden als Fragen formuliert. In der quantitativen Pre-Test Phase werden diese Fragen aus der Perspektive der Stakeholdergruppen getestet. Zwar sind die primären Ziele der Hochschule - Forschung und Lehre - durch den Gesetzgeber festgelegt, jedoch kann die Gewichtung und Ausprägung in den Perzeptionen der heterogenen Stakeholdergruppen variieren. Es wird angenommen, dass unterschiedliche Personengruppen den einzelnen Zielen eine unterschiedliche Bedeutung beimessen:

*H3: Die Stakeholdergruppen weisen Unterschiede in der Bedeutung lehr- und forschungsbezogener Ziele auf, wobei die Gruppe der Studierenden den lehr- und forschungsbezogenen Zielen weniger Bedeutung beimisst als die Gruppen der wissenschaftlichen und nichtwissenschaftlichen Mitglieder der Hochschule.*

Aus der Perspektive der Organisationskulturforschung repräsentieren die strategischen Entwicklungsziele die Manifestationsebene der Werte und Normen (Schein, 1985). Überträgt man diese Erkenntnisse auf das Konfigurationsmodell der Organisationskultur (Dauber et al., 2012), dann können die strategischen Entwicklungsziele für Hochschulen auf das Konfigurationsmodellelement „Strategie“ übertragen werden, welches in Interaktion mit den Elementen „Organisationskultur“, „Struktur“ und „Operationen“ steht.

3.) Wie nehmen unterschiedliche institutionelle Stakeholdergruppen die organisationalen Praktiken in einer deutschen staatlichen Hochschule wahr?

Auf der Grundlage der theoretischen Erkenntnisse der Kapitel „Organisationskultur im Hochschulkontext“ und „Organisationsstruktur im Hochschulkontext“ können die organisationalen Strukturen einer Hochschule durch ein differenziertes Hierarchiesystem mit unterschiedlichen Formalisierungsgraden charakterisiert werden. In diesem Hierarchiegefüge existieren diverse vertikale und horizontale Organisationsstrukturen nebeneinander, die besondere Eigenheiten aufweisen und durch die Organisationsmitglieder vermutlich unterschiedlich wahrgenommen werden. Die Struktur einer Hochschule ist komplex, fragmentiert und verfügt über wenig ausgeprägte Kopplungsinstanzen (Mintzberg, 1980; Weick, 1976).

Aus der Perspektive der Organisationskulturforschung repräsentieren die organisationalen Strukturen einer Hochschule die Manifestationsebene der Artefakte (Schein, 1985) und können konzeptionell im Konfigurationsmodell der Organisationskultur auf der phänomenologischen Seite in das Forschungssegment „Struktur“ positioniert werden (Dauber et al., 2010).

Mit der Dimension „Schwache Kontrolle versus Starke Kontrolle“ kann der Grad der internen Organisationsstruktur untersucht werden (Hofstede et al., 1990; Hofstede, 1998). Es wird angenommen dass die heterogenen Stakeholdergruppen die organisationalen Strukturen einer Hochschule unterschiedlich wahrnehmen und daraus unterschiedliche Verhaltensorientierungen resultieren. Die Gruppen der wissenschaftlichen Mitglieder und Studierenden in den lose gekoppelten operativen Kernbereichen, die durch flache Hierarchien, kollegiale und informale Strukturen charakterisiert sind und sich einer zentralen Steuerung entziehen, nehmen die organisationale Struktur vermutlich als schwach kontrolliert wahr, im Gegensatz zu der Gruppe der nichtwissenschaftlichen Mitglieder in den zentralen Organisationseinheiten, deren organisationale Strukturen durch steile Hierarchien und formale Strukturen gekennzeichnet sind. Auf der Grundlage der theoretischen Erkenntnisse kann folgende Hypothese formuliert werden:

*H4: Studierende, wissenschaftliche Mitglieder und nichtwissenschaftliche Mitglieder weisen Unterschiede in der Wahrnehmung organisationaler Kontrolle auf, wobei die Studierenden und die wissenschaftlichen Mitglieder die Kontrolle schwächer wahrnehmen als die nichtwissenschaftlichen Mitglieder.*

Basierend auf den theoretischen Erkenntnissen der Kapitel „Organisationskultur im Hochschulkontext“ und „Operationen im Hochschulkontext“ stellen die Operationen einer Hochschule Leistungen dar, die sich aus den organisationalen Aufgaben Forschung und Lehre ableiten lassen. Die Mitglieder der Hochschule nehmen vielfältige Aufgaben zur Leistungserstellung wahr, die durch unterschiedliche Formalisierungsgrade gekennzeichnet sind und unterschiedliche Qualifikationen erfordern. Den höchsten Formalisierungsgrad weisen die administrativen Aufgaben auf. Diese sind durch eine starke Routine gekennzeichnet und können nach Effizienz- und Effektivitätskriterien gestaltet sein. Eine Kontrolle dieser Aufgaben durch strukturelle Kontrollinstanzen ist eher möglich im Gegensatz zu den Kernaufgaben Forschung und Lehre. Die Aufgaben in der Forschung weisen den geringsten Formalisierungsgrad auf,

da diese auf einem ergebnisoffenen Prozess der Wissensgenerierung beruhen. Die Erfüllung dieser Aufgaben setzt Spezialwissen der forschenden Personen voraus, was durch ein jahrelanges Studium angeeignet wurde. Eine Kontrolle dieser Aufgaben ist seitens der Hochschule kaum möglich. Allenfalls wäre eine Kontrolle durch die wissenschaftliche Gemeinschaft denkbar. Das Aufgabengebiet der Lehre weist einen vergleichsweise höheren Formalisierungsgrad auf. Das erzeugte Wissen in der Forschung wird mit Lehrmaterialien in einer Lehrveranstaltung an die Studierenden transferiert. Bis zu einem gewissen Grad kann dieser Prozess durch den Lehrenden vorbereitet werden. Eine Kontrolle kann intern mit der Evaluation der Lehrveranstaltung durch Studierende oder extern mit Qualitätssicherungsmaßnahmen durch Akkreditierungsagenturen vorgenommen werden. Die akademischen Kernaufgaben stehen in einer direkten Beziehung zu den aufgabenbezogenen Umwelten. Das Leistungsergebnis steht im Vordergrund dieser Leistungsprozesse. Die administrativen Aufgaben unterstützen den Vollzug von Forschung und Lehre und stellen indirekte Leistungen dar. Die durch die Aufgabenerfüllung erbrachten Leistungen werden durch die Hochschule in den aufgabenbezogenen Umwelten offeriert.

Die Operationen stellen aus der organisationskulturellen Perspektive Artefakte (Schein, 1985) dar, die sich über die organisationalen Strukturen entfalten. Sowohl die Strukturen als auch die Operationen repräsentieren die phänomenologische Seite des Konfigurationsmodells der Organisationskultur (Dauber et al., 2012). Die Dimension „Normativ versus Pragmatisch“ (Hofstede et al., 1990; Hofstede, 1998) lässt sich konzeptionell in das Forschungssegment „Operationen“ positionieren. In normativen Organisationskulturen stehen die korrekte Ausübung der Organisationsprozesse und die Einhaltung gesetzter Regeln im Fokus. Die Prozesse haben einen höheren Stellenwert als Ergebnisse. Im Hinblick auf die Unternehmensethik gelten die Standards als eher hoch. In pragmatischen Kulturen hingegen steht die Kundenorientierung im Vordergrund. Ergebnisse haben einen höheren Stellenwert als die korrekte Ausführung der Prozesse. Die Unternehmensethik wird eher pragmatisch als dogmatisch betrachtet. Aufgrund der unterschiedlichen Leistungen, die sich aus der Aufgabenerfüllung ergeben, wird angenommen, dass die Gruppen der Studierenden, wissenschaftlichen Mitglieder und nichtwissenschaftlichen Mitglieder eine unterschiedliche Wahrnehmung aufweisen:

*H5: Studierende, wissenschaftliche Mitglieder und nichtwissenschaftliche Mitglieder weisen Unterschiede der normativen versus pragmatischen Kulturwahrnehmung auf, wobei die Studierenden und wissenschaftlichen Mitglieder die Organisationskultur pragmatischer wahrnehmen als die nichtwissenschaftlichen Mitglieder.*

*H6: Studierende, wissenschaftliche Mitglieder und nichtwissenschaftliche Mitglieder weisen Unterschiede organisationaler Prozess- vs. Ergebnisorientierung auf, wobei die nichtwissenschaftlichen Mitglieder die Organisationskultur prozessorientierter wahrnehmen als die Gruppe der Studierenden und wissenschaftlichen Mitglieder.*

Die Dimension „Offenes System versus geschlossenes System“ kann der Analyse des Kommunikationsverhaltens zugrundegelegt werden. Das Kommunikationsverhalten der Gruppe der nichtwissenschaftlichen Mitglieder erfolgt meist über formale Kommunikationsstrukturen. Die Kommunikation der Gruppen der wissenschaftlichen Mitglieder und Studierenden in den akademischen Organisationseinheiten können durch einen fachdisziplinären Sprachgebrauch charakterisiert werden. Das Kommunikationsverhalten ist eher informell. Die direkte persönliche Kommunikation hat tendenziell Vorrang gegenüber den formalen Kommunikationsstrukturen. Während die Gruppe der nichtwissenschaftlichen Mitglieder sich eher verschlossen gegenüber Außenstehenden, sogar gegenüber Mitgliedern anderer Organisationseinheiten verhalten, stehen die Gruppen der wissenschaftlichen Mitglieder und Studierenden tendenziell

neuen Organisationsmitgliedern und Außenstehenden offen gegenüber. Die Dimension „Offenes System versus geschlossenes System“ (Hofstede et al., 1990) lässt sich konzeptionell in das Forschungssegment „Operationen“ des Konfigurationsmodells der Organisationskultur (Dauber et al., 2012) positionieren und repräsentiert in Anlehnung an Schein (1985) die Manifestationsebene der Artefakte. Auf der Grundlage der theoretischen Erkenntnisse kann folgende Hypothese abgeleitet werden:

*H7: Studierende, wissenschaftliche Mitglieder und nichtwissenschaftliche Mitglieder weisen Unterschiede in der Wahrnehmung der Organisation als offenes versus geschlossenes System auf, wobei die Studierenden und wissenschaftlichen Mitglieder im Vergleich zu den nichtwissenschaftlichen Mitgliedern die Organisation stärker als offenes System wahrnehmen.*

4.) Gibt es Zusammenhänge zwischen der Perzeption der Organisationskultur und den Zielen für die Hochschule?

Es wird angenommen, dass die wahrgenommene Organisationskultur eine hohe Relevanz für die Gewichtung der Ziele hat. Die Ziele aus Sicht der Stakeholdergruppen sind nicht durch Rationalitätskriterien determiniert, sondern vermutlich sozial konstruiert. Das tatsächliche Handlungsregulativ, so die Annahme, ist die perzeptionierte Organisationskultur heterogener Stakeholdergruppen. Aufgrund begründeter Annahmen über mögliche Zusammenhänge zwischen den wahrgenommenen organisationalen Praktiken und der Wichtigkeit von Zielen werden die operationalisierten Organisationskultur-, Ziele-, Struktur-, und Operation-Konstrukte statistisch korreliert.

a.) Organisationskulturelle Verankerung und Ziele für die Hochschule

Die organisationale „Organisationsgebundenheit versus Tätigkeitsgebundenheit“ ist möglicherweise relevant für die Bedeutungsbeimessung der lehr- und forschungsbezogenen Ziele. Basierend auf den Hypothesen H1 und H3 wird angenommen, dass sich die Gruppe der Studierenden und wissenschaftlichen Mitglieder eher ihrer akademischen Fachdisziplin verbunden fühlen und somit eine tendenziell höhere Tätigkeitsverbundenheit aufweisen im Vergleich zu der Gruppe der nichtwissenschaftlichen Mitglieder. Die lehr- und forschungsbezogenen Ziele für die Hochschule stellen Ziele für die Organisation dar. Aufgrund der tendenziell höheren organisationalen Verankerung der Gruppe der nichtwissenschaftlichen Mitglieder wird angenommen, dass diese den Zielen für die Hochschule eine höhere Bedeutung beimessen, im Vergleich zu den Gruppen der Studierenden und wissenschaftlichen Mitglieder. Auf der Grundlage der theoretischen Erkenntnisse aus den Kapiteln „Organisationskultur im Hochschulkontext“ und „Strategisches Zielsystem im Hochschulkontext“ kann folgende Hypothese abgeleitet werden:

*H8: Je stärker die Organisationskultur als organisationsgebunden wahrgenommen wird, desto höher ist die Bedeutung der lehr- und der forschungsbezogenen Ziele.*

b.) Partizipationsausmaß und Ziele für die Hochschule

Die Wahrnehmung organisationaler „Personenorientierung versus Aufgabenorientierung“ steht möglicherweise in einem Zusammenhang mit der Gewichtung lehr- und forschungsbezogener Ziele. Auf der Grundlage von H2 und H3 wird angenommen, dass sich das Arbeitsumfeld der Gruppe der nichtwissenschaftlichen Mitglieder durch eine hohe Aufgabenorientierung charakterisiert lässt, in dem Entscheidungen meist von der obersten Führungsebene vorgegeben werden. Da diese Gruppe eher essentiell bedeutsame Unterstützungsleistungen für die akademischen Organisationseinheiten erbringt, stehen die Aufgaben für einen reibungslosen Ablauf der akademischen Lehr- und Forschungsleistungen im Vordergrund. Folglich wird

den lehr- und forschungsbezogenen Zielen vermutlich eine höhere Bedeutung beigemessen als durch die Gruppen der Studierenden und wissenschaftlichen Mitglieder. Auf Grundlage der theoretischen Erkenntnisse der Kapitel „Organisationskultur im Hochschulkontext“ und „Strategisches Zielsystem im Hochschulkontext“ wird vermutet, dass ein Zusammenhang zwischen der Dimension „Personenorientiert versus Aufgabenorientiert“ und der Gewichtung der lehr- und forschungsbezogenen Ziele besteht:

*H9: Je stärker die Organisationskultur als aufgabenorientiert wahrgenommen wird, desto höher ist die Bedeutung der lehr- und forschungsbezogenen Ziele.*

### c.) Organisationale Struktur und Ziele für die Hochschule

Die Perzeption der organisationalen Strukturen als „schwach kontrolliert versus stark kontrolliert“ hat vermutlich eine Bedeutung für die Gewichtung der lehr- und forschungsbezogenen Ziele für die Hochschule. Auf Basis der Hypothesen H3 und H4 wird angenommen, dass das Studien- bzw. Arbeitsumfeld in den dezentralen flach strukturierten akademischen Organisationseinheiten durch die Gruppen der Studierenden und der wissenschaftlichen Mitglieder eher als schwach kontrolliert wahrgenommen wird, im Vergleich zu der Gruppe der nichtwissenschaftlichen Mitglieder in den zentralen vertikalen und funktionsorientierten Organisationseinheiten, die eher als stark hierarchiebasiert und kontrolliert wahrgenommen wird. Die Entscheidungen werden oftmals durch die oberste Hierarchieebene vorgegeben und die funktionsorientierte Erfüllung der lehr- und forschungsbezogenen Einzelziele steht im Vordergrund. Entscheidungen in den dezentralen Einheiten kommen meist in kollektiven Prozessen zustande. Vermutlich nimmt das Partizipationsausmaß in den Entscheidungsprozessen bei einer zunehmenden horizontalen Ausrichtung und Koordination der dezentralen Organisationseinheiten auf das Gesamtziel zu und die funktionsorientierte Kontrolle ab. Auf Grundlage der theoretischen Erkenntnisse aus den Kapiteln „Organisationskultur im Hochschulkontext“, „Strategisches Zielsystem im Hochschulkontext“ und „Organisationsstruktur im Hochschulkontext“ kann folgende Hypothese abgeleitet werden:

*H10: Je stärker die Organisationskultur als stark kontrolliert wahrgenommen wird, desto höher ist die Bedeutung der lehr- und forschungsbezogenen Ziele.*

### d.) Operationen im Hochschulkontext und Ziele für die Hochschule

Basierend auf den theoretischen Erkenntnissen der Kapitel „Organisationskultur im Hochschulkontext“, „Strategisches Zielsystem im Hochschulkontext“ und „Operationen im Hochschulkontext“ wird vermutet, dass Zusammenhänge zwischen den Operationen („Normativ versus Pragmatisch“, „Prozessorientiert versus Ergebnisorientiert“, „Schwache Kontrolle versus Starke Kontrolle“) der Hochschule und den Gewichtungen der lehr- und forschungsbezogenen Zielen existieren.

Die Wahrnehmung der Organisationskultur als „Normativ versus Pragmatisch“ steht vermutlich in einem Zusammenhang mit den lehr- und forschungsbezogenen Zielen. Auf der Grundlage der Hypothesen H3 und H5 wird angenommen, dass die Gruppen der Studierenden und wissenschaftlichen Mitglieder eher durch ein pragmatisches Verhalten charakterisiert werden können im Vergleich zu der Gruppe der nichtwissenschaftlichen Mitglieder, die tendenziell durch ein normatives Verhalten beschrieben werden kann. Da in normativen Organisationskulturen, die regelkonforme Ausführung der Prozesse im Vordergrund steht, ist in pragmatischen Kulturen die Zielerfüllung und somit das Ergebnis von höchster Bedeutung. Folglich kann folgende Hypothese abgeleitet werden:

*H11: Je stärker die Organisationskultur als pragmatisch wahrgenommen wird, desto höher ist die Bedeutung der lehr- und forschungsbezogenen Ziele.*

Die Wahrnehmung organisationaler „Prozessorientierung versus Ergebnisorientierung“ hat möglicherweise eine Relevanz für die Gewichtung der lehr- und forschungsbezogenen Ziele. Basierend auf den Hypothesen H3 und H6 wird angenommen, dass die Gruppen der Studierenden und wissenschaftlichen Mitglieder aufgrund der ergebnisorientierten Wahrnehmung der organisationalen Praktiken, den Zielen für die Hochschule eine höhere Bedeutung beimessen als die nichtwissenschaftlichen Mitglieder bei denen eine regelkonforme Ausübung der organisationalen Prozesse nach Effektivitäts- und Effizienzkriterien im Vordergrund steht. Basierend auf den theoretischen Erkenntnissen kann folgende Hypothese abgeleitet werden:

*H12: Je stärker die Organisationskultur als ergebnisorientiert wahrgenommen wird, desto höher ist die Bedeutung der lehr- und forschungsbezogenen Ziele.*

Die Wahrnehmung der Hochschule als „Offenes versus Geschlossenes System“ hat möglicherweise Einfluss auf die Bedeutung lehr- und forschungsbezogener Ziele. Auf der Grundlage der Hypothesen H3 und H7 wird angenommen, dass die Gruppe der nichtwissenschaftlichen Mitglieder die Hochschule eher als geschlossenes System wahrnimmt. Im Vergleich zu den Gruppen der Studierenden und wissenschaftlichen Mitglieder verhält sich die Gruppe der nichtwissenschaftlichen Mitglieder möglicherweise tendenziell verschlossen gegenüber neuen Mitgliedern, sogar gegenüber Mitgliedern anderer Organisationseinheiten. Folglich kann angenommen werden, dass das Verhalten dieser Personengruppe vergleichsweise stärker auf die Organisation bzw. auf die eigenen Organisationseinheiten ausgerichtet ist. Da die lehr- und forschungsbezogenen Ziele für die Hochschule organisationsbezogene Zustände in der Zukunft darstellen, kann angenommen werden, dass die Gruppe der nichtwissenschaftlichen Mitglieder diesen Entwicklungszielen eine höhere Bedeutung beimisst im Vergleich zu den Gruppen der Studierenden und wissenschaftlichen Mitglieder. Auf Basis der theoretischen Erkenntnisse kann folgende Hypothese formuliert werden:

*H13: Je stärker die Organisationskultur als geschlossenes System wahrgenommen wird, desto höher ist die Bedeutung der lehr- und forschungsbezogenen Ziele.*



## 9 Methoden

In dieser Dissertation wird ein empirisch quantitatives Untersuchungsdesign zur Prüfung der Hypothesen über die Perzeptionen von multiplen und heterogenen Stakeholdergruppen in einer deutschen staatlichen Hochschule auf Grundlage der einzelnen Forschungssegmente des Konfigurationsmodells der Organisationskultur (Dauber et al., 2012) zugrunde gelegt. Das Untersuchungsdesign ergab sich aus den methodischen Anforderungen zur Prüfung der Hypothesen. Das zentrale Argument für die Wahl eines deduktiven Vorgehens ist es eine möglichst große Probandenanzahl in gegebener Zeit mit den zur Verfügung stehenden Mitteln zu erreichen. Jede Forschungsrichtung verfügt über ein Set an Prozeduren und Techniken, um Daten zu sammeln und zu analysieren (Straus & Corbin, 1998). Das Methodenset der quantitativen Sozialforschung, das im Laufe des Forschungsprozesses zum Einsatz kam, wird in den folgenden Unterabschnitten vorgestellt. Durch die an den Forschungsgegenstand angepasste empirisch quantitative Datenerhebung im Forschungsfeld wurden die theoretischen Erkenntnisse mit Hypothesen geprüft sowie Rückschlüsse auf die zentralen Forschungsfragen gezogen.

### 9.1 Das Messinstrument

Das Messinstrument besteht aus zwei Teilen: 1.) Fragebogen zum Zielsystem und 2.) Fragebogen zur organisationskulturellen Wahrnehmung nach Hofstede et. al. (1990). Den zentralen Forschungsfragen folgend werden in diesem Abschnitt auf der Grundlage der theoretischen Fundierung die Operationalisierung der Konstrukte zur Erhebung der wahrgenommenen Praktiken der Organisationskultur und die Operationalisierung der Ziele-Konstrukte beschrieben und die Struktur sowie das Layout des Fragebogens vorgestellt.

Ein Konstrukt ist ein Merkmal eines Untersuchungsgegenstandes, welches unterschiedliche Werte für jedes Untersuchungsobjekt annehmen kann (Agresti & Finlay, 2009). Für die Untersuchung der Praktiken der Organisationskultur konnte ein Messinstrument in der Forschungsliteratur identifiziert werden. Für die Untersuchung des Forschungssegments „Ziele und Strategien“ für die Hochschule aus der Perspektive heterogener Stakeholdergruppen konnte kein geeignetes Messinstrument identifiziert werden. Darum wurde zur Beantwortung der Forschungsfragen ein Fragebogen zur Untersuchung von Zielen für die Hochschule entwickelt: Welche Ziele sollte eine Hochschule verfolgen und wie hoch ist der Grad der Bedeutung für diese Ziele?

*a.) Operationalisierung der wahrgenommenen Praktiken der Organisationskultur (Hofstede et al., 1990:303)*

Die wahrgenommenen Praktiken der Organisationskultur wurden in drei Stakeholdergruppen mit dem originalen in der IRIC-Studie entwickelten Fragebogen von Hofstede et al. (1990) erhoben. Der Fragebogen wurde der Autorin von Geert Hofstede in englischer Sprache zur Verfügung gestellt. Um verschiedene Bias-Quellen zu vermeiden wurde in dieser Forschungsarbeit ein bereits in die deutsche Sprache übersetzter Fragebogen (Bös, 2009) verwendet, jedoch wurde die originale Reihenfolge der Items beibehalten. Die sechs Organisationskultur-Dimensionen wurden von Hofstede et al. (1990: 303) mit einer Faktoranalyse von 61 Items abgeleitet. In dieser Forschungsarbeit wurden ausschließlich jene Items berücksichtigt, die eine Faktorladung größer 0,60 aufweisen (Hofstede et al., 1990: 303). Insgesamt wurden 41 bipolare Items in sechs Organisationskultur-Dimensionen zur Analyse der organisationalen Praktiken auf der subkulturellen Analyseebene angewendet (Hofstede, 1998). In der Original-Studie wurden jeweils drei Items pro Dimension als Schlüssel-Items hervorgehoben, die insgesamt 73% der Varianz erklären.

Aufgrund des bipolaren Charakters der Items ist die Zuordnung zu den Polen bzw. Skalenenden für die Ergebnisinterpretation von hoher Bedeutung. Die bipolaren Fragen zur Analyse der organisationalen Praktiken in dem Arbeits- bzw. Studenumfeld sollen mit Hilfe der Antwortkategorien eins bis sechs auf einer Likert-Skala bewertet werden. Alle Fragen beginnen mit „...dort wo ich arbeite bzw. dort wo ich studiere....“ und wurden durch die Gegenüberstellung konträrer Aussagen an die Probanden herangetragen:

**Tabelle 9: Itembeispiel „Prozessorientiert versus Ergebnisorientiert“**

Prozessorientiert	1	2	3	4	5	6	Ergebnisorientiert
...ist jeder Tag gleich							...bringt jeder Tag neue Herausforderungen

(Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Hofstede et al., 1990: 295)

Die Befragten können die Wahrnehmungstendenzen des Arbeits- bzw. Studenumfeldes zwischen den Skalenendpolen „Prozessorientiert“ und „Ergebnisorientiert“ auf einer sechspoligen Likert-Skala zum Ausdruck bringen. Die Dimensionen der wahrgenommenen organisationskulturellen Praktiken werden auf die einzelnen Forschungssegmente des Konfigurationsmodells der Organisationskultur (Dauber et al., 2012) als übergeordneten Bezugsrahmen positioniert.

Zur Prüfung der Hypothesen über die organisationale Verankerung wird die bipolare Dimension „Organisationsverbundenheit versus Tätigkeitsverbundenheit“ (Hofstede et al., 1990: 303) verwendet. Diese Dimension kann konzeptionell in das Segment „Organisationskultur und Identität“ des Konfigurationsmodells der Organisationskultur (Dauber et al., 2012) positioniert werden. In Anlehnung an Schein (1985) repräsentiert diese Domain die Ebene der Grundannahmen. Die Dimension umfasst fünf bipolare Items die zur Erleichterung der Interpretation nach aufsteigendem Wert dem Pol „Tätigkeitsgebunden“ zugeordnet wurden (Anhang: Itempol „Organisationsgebunden vs. Tätigkeitsgebunden“, Hofstede et al., 1990: 303).

Zur Prüfung der Hypothesen über die Unterschiede im Partizipationsausmaß der Stakeholdergruppen in organisationalen Entscheidungsprozessen wird die Dimension „Personenorientiert versus Aufgabenorientiert“ (Hofstede et al., 1990; Hofstede, 1998) angewendet und in die Domain „Ziele und Strategien“ des Konfigurationsmodells der Organisationskultur (Dauber et al., 2012) als übergeordneter Bezugsrahmen positioniert, die in Anlehnung an Schein (1985) die Ebene der „espoused Values“ repräsentiert. Für die Ergebnisinterpretation wurden neun bipolare Items nach aufsteigendem Wert dem Skalenendpol „Aufgabenorientiert“ zugeordnet (Anhang: Itempol „Personenorientiert versus Aufgabenorientiert“, Hofstede et al., 1990: 303).

Der Grad der internen Organisationsstruktur wird mit der Dimension „Schwache Kontrolle versus Starke Kontrolle“ (Hofstede et al., 1990; Hofstede, 1998) untersucht und konzeptionell in die phänomenologische Domain „Struktur“ des Konfigurationsmodells der Organisationskultur (Dauber et al., 2012) positioniert, die in Anlehnung an Schein (1985) die Manifestationsebene der Artefakte repräsentiert. Die Dimension besteht aus vier bipolaren Items die für die Interpretation der Untersuchungsergebnisse nach aufsteigendem Wert dem Pol „Starke Kontrolle“ zugeordnet wurden (Anhang: Itempol „Schwache Kontrolle versus Starke Kontrolle“, Hofstede et al., 1990: 303).

Mit den Merkmalen der Dimension „Prozessorientiert versus Ergebnisorientiert“ wird untersucht, ob den Interessen an Mitteln oder dem Interesse an Zielen eine höhere Bedeutung beigemessen wird. Konzeptionell lässt sich diese Dimension der phänomenologischen Domain „Operationen“ des Konfigurationsmodells der Organisationskultur (Dauber et al., 2012) zu-

ordnen und repräsentiert in Anlehnung an Schein (1985) die Ebene der Artefakte. Die Dimension umfasst 12 bipolare Items, die nach aufsteigendem Wert dem Pol „Ergebnisorientiert“ zugeordnet wurden (Anhang: Itempol „Prozessorientiert versus Ergebnisorientiert“, Hofstede et al., 1990: 303).

Zur Analyse des Kommunikationsverhaltens wird die Dimension „Offenes System versus Geschlossenes System“ angewendet und in die Domain „Operation“ des Konfigurationsmodells der Organisationskultur positioniert, die in Anlehnung an Schein (1985) die Ebene der Artefakte repräsentiert. Für die Ergebnisinterpretation wurden sechs bipolare Items nach aufsteigendem Wert dem Pol „Geschlossenes System“ zugeordnet (Anhang: Itempol „Offenes System versus Geschlossenes System“, Hofstede et al., 1990: 303).

Mit der Dimension „Normativ versus Pragmatisch“ sollen Erkenntnisse über die Wichtigkeit von Kundenanforderungen und der Anerkennung der korrekten Ausübung der Organisationsprozesse sowie die Einhaltung gesetzter Regeln abgeleitet werden. Diese Dimension kann in die Domain „Operation“ im Konfigurationsmodell der Organisationskultur (Dauber et al. 2012) als übergeordneter Bezugsrahmen positioniert werden, die in Anlehnung an Schein (1985) die Ebene der Artefakte repräsentiert. Die Dimension umfasst fünf bipolare Items, die zur Interpretationserleichterung nach aufsteigendem Wert dem Pol „Pragmatisch zugeordnet wurden (Anhang: Itempol „Normativ versus Pragmatisch“, Hofstede et al., 1990: 304).

### *b.) Ausarbeitung eines Fragebogens über Ziele für die Hochschule*

Die Items zur Analyse des Forschungssegments „Ziele und Strategien“ für die Hochschule wurden auf Grundlage der theoretischen Zielmerkmale aus dem Fachbeitrag von Mertens (2010), einer Dokumentenanalyse sowie Interviews entwickelt. Die Ausarbeitung eines Fragebogens über Ziele erfolgte in drei Phasen, in denen unterschiedliche Methoden zum Einsatz kamen, um die Zielvorstellungen der Stakeholdergruppen für die Hochschule zu erfassen, darzustellen und kritisch zu hinterfragen.

In der ersten Phase der Fragebogenentwicklung konnten auf der Grundlage des Zielkataloges von Mertens (2010) drei Zielkategorien „Bedeutung lehrbezogene Ziele“ und „Bedeutung forschungsbezogene Ziele“ sowie „Sonstige akademische Ziele“ abgeleitet werden. Der Zielkategorie „*Bedeutung lehrbezogene Ziele*“ konnten folgende Merkmale zugeordnet werden: „Betreuung der Studierenden“, „Förderung von praktischen Erfahrungen im In- und Ausland (z.B. durch Hilfestellung bei der Vermittlung von Praktikumsplätzen und Stipendien)“, „Weiterentwicklung der Lehr- und Lernmaterialien“. Der Zielkategorie „*Bedeutung forschungsbezogene Ziele*“ konnten folgende Merkmale zugeordnet werden: „Forschung und Ergebnistransfer in die Wissenschaft“, „Forschung und Ergebnistransfer in die Praxis“, „Forschung und Ergebnistransfer in die Politik und Gesellschaft“, „Standortförderung, Hilfe bei Unternehmensgründung („Spin-offs“) und deren Nutzung für die Ausbildung von Studierenden“ sowie „Drittmittelakquise“. Der Zielkategorie „*Sonstige akademische Ziele*“ konnten die Merkmale „Selbstverwaltung in der Hochschule“ und „Selbstverwaltung in der Fachgemeinschaft“ zugeordnet werden.

In der zweiten Phase wurde eine Dokumentenanalyse durchgeführt, um ergänzende und vertiefende Einblicke in die formal bekundeten Ziele der Hochschule zu gewinnen. Die zusätzlichen Daten sollen Anhaltspunkte über die Wichtigkeit der Ziele aus der Perspektive der Stakeholdergruppen für die Vorbereitung und Vertiefung der Zielanalyse liefern. In der Dokumentenanalyse wurden der Hochschulentwicklungsplan, das Leitbild, das Selbstverständnis und die Kommunikés der Konferenzen der europäischen Bildungsministerinnen und Bildungsminister (Europäische Bildungsministerkonferenzen: Bologna, 1999, Prag, 2001; Ber-

lin, 2003; Bergen, 2005; London, 2007 und Leuven/La-Neuve, 2009) für einen Vergleich der Zielinhalte berücksichtigt.

Das Leitbild wurde im Jahre 2006 durch das Präsidium der Hochschule verabschiedet. In diesem übergeordneten Orientierungsrahmen werden die hochschulspezifischen lehr- und forschungsbezogenen Ziele und angestrebten Verhaltensweisen formal zum Ausdruck gebracht. Das Leitbild liegt in Form einer Broschüre vor und wurde an die Mitglieder der Hochschule und sonstigen Interessenten verteilt und ist mit dem Vorlesungsverzeichnis auf der Internetseite der Hochschule veröffentlicht. In dem Leitbild der Hochschule sind die hochschulspezifischen lehr- und forschungsbezogenen Ziele sowie Ziele der zentralen Organisationseinheiten dokumentiert, auf die das Handeln der Hochschulmitglieder und Hochschulgremien ausgerichtet werden sollen. Zu diesen Zielen zählen die Einführung der gestuften Studiengänge mit differenzierten Studienabschlüssen, die Vermittlung interdisziplinärer Sichtweisen durch die interdisziplinäre Ausrichtung von Lehre und Forschung, innovative Lehr- und Lernformen und die Vermittlung und Förderung von überfachlichen Kompetenzen im Umgang mit den beruflichen Anforderungen im In- und Ausland durch die internationale Ausrichtung der Lehre.

In dem Hochschulentwicklungsplan wurden die strategischen Entwicklungsziele der Hochschule dokumentiert und stellen eine Vereinbarung zwischen dem Präsidium und den Fachbereichen dar. Auf der Grundlage des Leitbildes wurden in diesem Dokument die lehr- und forschungsbezogenen Entwicklungsziele, ressourcen- und wettbewerbsbezogene Entwicklungsziele sowie Ziele zum Umgang mit dem demographischen Wandel formal zum Ausdruck gebracht. Der Hochschulentwicklungsplan besteht aus einem fachbereichsübergreifenden Abschnitt und mehreren fachbereichsspezifischen Abschnitten. In den fachbereichsübergreifenden Abschnitten des Dokuments wurden Entwicklungsziele für die Gesamtorganisation beschrieben. In den fachbereichsspezifischen Teilen des Hochschulentwicklungsplans wurden Entwicklungsziele für die einzelnen Fachbereiche dokumentiert. Diese orientieren sich an den fachbereichsübergreifenden Zielen und sind mit Maßnahmen zu deren Umsetzung verknüpft sowie mit Zielwerten versehen. Der Hochschulplan liegt in Schriftform vor und wurde durch das Präsidium an die Fachbereiche verteilt. Basierend auf den dokumentierten Zielen im Leitbild konnten Übereinstimmungen mit den bekundeten Zielen im Hochschulentwicklungsplan identifiziert werden: Verbesserung der Qualität der Lehre, Einführung der gestuften Studiengänge, interdisziplinäre Ausrichtung der Lehre, internationale Ausrichtung der Forschung und Lehre, Drittmittelinwerbung, Weiterbildung der Lehrenden, Weiterentwicklung innovativer Lehr- und Lernmethoden, Betreuung der Studierenden.

Mit dem Selbstverständnis der Hochschule wurden die zugrundegelegten Wertvorstellungen und Einsichten in der Lehre, Betreuung, Forschung und den Kooperationen mit wirtschaftlichen und öffentlichen Organisationen formal zum Ausdruck gebracht. Das Selbstverständnis liegt in Schriftform vor und wird auf den Internetseiten der Hochschule veröffentlicht. Zudem wurde das Selbstverständnis durch das Referat Presse und Öffentlichkeitsarbeit an die Hochschulmitglieder via E-Mail gesendet.

In den Kommunikés der Konferenzen der europäischen Bildungsministerinnen und Bildungsminister (Europäische Bildungsministerkonferenzen: Bologna, 1999, Prag, 2001; Berlin, 2003; Bergen, 2005; London, 2007 und Leuven/La-Neuve, 2009) sind die Ziele zur Entwicklung eines europäischen Hochschulraumes in Schriftform dokumentiert und auf diversen Internetseiten, wie z.B. der Internetseite der „european higher education area“ oder der Internetseite der Europäischen Kommission veröffentlicht. Zu diesen Entwicklungszielen zählen die Weiterentwicklung des nationalen Hochschulsystems in Europa, darunter die Qualifizie-

rung für den Arbeitsmarkt und die Qualifizierung des wissenschaftlichen Nachwuchses, interdisziplinäre Ausrichtung der Lehre, Vermittlung von kulturellen und sozialen Kompetenzen. Zu den Instrumenten zählt z.B. die Einführung vergleichbarer gestufter Studiengänge und die Einführung des European Credit Transfer System (ECTS).

Die Dokumente wurden miteinander verglichen und festgestellt, dass Zielüberschneidungen und Zielabweichungen zwischen den Dokumenten existieren. Auf Basis der Dokumentenanalyse konnten die Zielkategorien „Bedeutung lehrbezogene Ziele“, „Bedeutung forschungsbezogene Ziele“ und „Sonstige Ziele der Hochschule“ abgeleitet und Merkmale zugeordnet sowie Bezüge zu den theoriegeleiteten Zielen (Mertens 2010) hergestellt werden.

In der dritten Phase der Fragebogenentwicklung wurden der Forschungsfrage „Welche Ziele sollte eine Hochschule langfristig verfolgen“ folgend Interviews mit einzelnen Studierenden, wissenschaftlichen und nichtwissenschaftlichen Mitgliedern durchgeführt und ausgewertet, um die subjektiven Zielvorstellungen aus der Perspektive unterschiedlicher Stakeholdergruppen zu analysieren. Die aus den unterschiedlichen Perspektiven erfassten Zielvorschläge wurden in der Annahme erfasst, dass die Mitglieder innerhalb der Gruppe eine gemeinsame Vorstellung über die Ziele für die Hochschule haben, sich aber von den anderen Gruppen unterscheiden und dieser Unterschied auf die organisationskulturelle Perzeption als leitendes Handlungsregulativ zurückzuführen ist. Bei der Auswahl der Interviewpartner wurden Mitglieder unterschiedlicher Fachbereiche bzw. Organisationseinheiten und Ebenen berücksichtigt. Die Anzahl der Gespräche wurde so dimensioniert, dass ein ausreichender Grad an wesentlichen Erkenntnissen gewonnen werden konnte. Insgesamt wurden 140 Interviews geführt, in denen die Befragten gebeten wurden Zielvorschläge für eine Hochschule mitzuteilen: 10 Studierende aus zehn Fachbereichen (darunter 8 Studierende im 1. Semester, 2 ASTA Mitglieder), 20 wissenschaftliche Mitglieder unterschiedlicher Fachbereiche (darunter 3 Mitglieder des „alten Präsidiums“, 5 Mitglieder des „neuen Präsidiums“, 1 Mitglied aus dem Büro für Genderfragen und 11 Mitglieder des wissenschaftlichen Personals aus den Fachbereichen und sonstigen Organisationseinheiten) und 20 nichtwissenschaftliche Mitglieder (darunter waren 13 Mitglieder aus der Hochschulverwaltung, Bibliothek und IT-Abteilung, 1 Mitglied aus dem Hausmeisterbetrieb, 2 Mitglieder aus den Laboren bzw. Werkstätten, 2 Mitglieder aus dem Hochschulrat, 2 Absolventen). Die Befragung begann mit der Vorstellung der Autorin und einer kurzen Erläuterung des Forschungsvorhabens sowie der Zusicherung, dass die Inhalte anonymisiert werden. Anschließend wurden die Befragten gebeten ihre Zielvorstellungen für die Hochschule mitzuteilen. Anschließend wurde nachgefragt, ob die Befragten eine Vorstellung haben, wie diese umgesetzt werden könnten und ob bereits bekundete Ziele der Hochschule bekannt sind.

Die unterschiedlichen Antworten zwischen den Stakeholdergruppen, aber ähnlichen Antworten innerhalb der Gruppen können auf den unterschiedlichen Kenntnisstand und den Beziehungen der Interessensgruppen zur Hochschule zurückgeführt werden. Die Interviews wurden in einem Zeitraum der Proteste gegen Studiengebühren geführt. Die untersuchte Hochschule wurde ca. 3 Monate lang besetzt und in einem Zeitraum von etwa vier Wochen konnten nur vereinzelt Lehrveranstaltungen durchgeführt werden. Erwartungsgemäß antworteten 100% der befragten Studierenden auf die Frage: „Welche Ziele sollte eine Hochschule langfristig verfolgen?“ mit „Abschaffung der Studiengebühren“. Nach sorgfältiger Abwägung wurden die primären Sachziele fokussiert betrachtet. Es wurden ausschließlich Nennungen mit Bezug zu den Forschungsfragen ausgewählt und gezählt. Folglich wurden Nennungen ohne Bezug zur Forschungsfrage nicht weiter berücksichtigt. Tabelle 10 zeigt die Zusammenfassung der berücksichtigten Zielvorschläge je Stakeholdergruppe.

**Tabelle 10: Anzahl der berücksichtigten und nicht berücksichtigten Zielvorschläge aus den Interviews**

	Zielvorschläge Wissenschaftliche Mitglieder	Zielvorschläge Studierende	Zielvorschläge Nichtwissenschaftliche Mitglieder	Gesamt
Berücksichtigte Zielvorschläge	31	19	26	76
Nicht berücksichtigt Zielvorschläge	28	25	12	65
Anzahl der Zielvorschläge Gesamt	59	44	38	141

(Quelle: Eigene Darstellung)

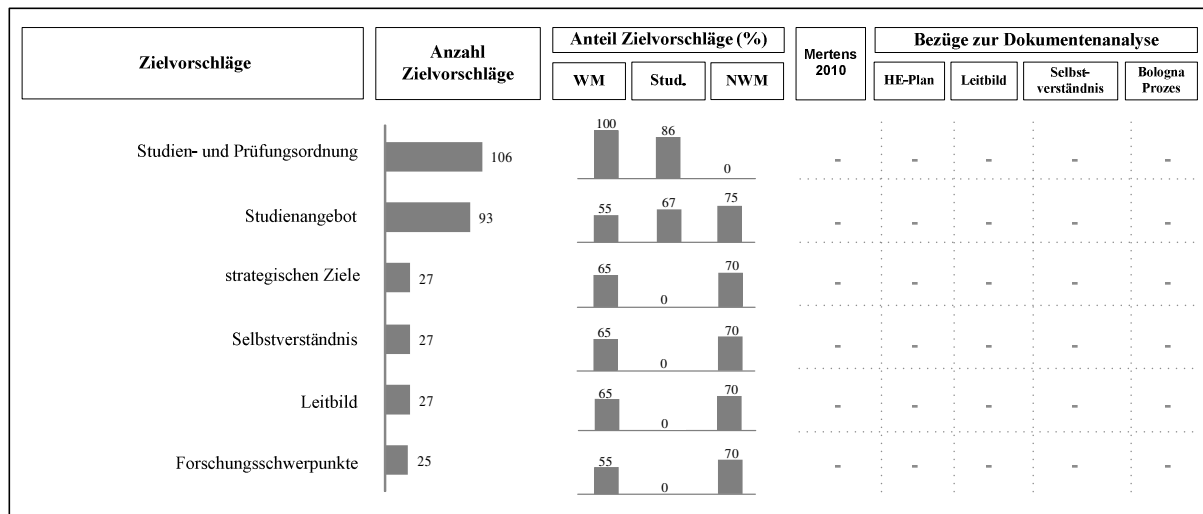
Die genannten Zielvorschläge wurden in eine Kurzform überführt und nach Häufigkeit der Nennungen je Stakeholdergruppe sortiert und miteinander verglichen. Je nach Komplexität der Kategorie umfassten diese unterschiedlich viele Beispiele um einen Zielvorschlag zu formulieren. Auch unterschied sich die Terminologie zwischen den Gruppen. Nach Zusammenfassung aller Daten wurde aus den Zielvorschlägen je Stakeholdergruppe eine Häufigkeitsanalyse durchgeführt und eine Rangordnung berechnet.

Die primären Sachziele und die Charakterisierung dieser wesentlichen Ziele unterschieden sich kaum. Die subjektiven Zielvorschläge auf Basis der mündlichen Befragungen wurden den theoriegeleiteten Zielen (Mertens 2010) sowie den formal bekundeten Zielen aus der Dokumentenanalyse gegenübergestellt und Bezüge zwischen den Datenquellen hergestellt (Anhang: Zielvorschläge Tab. 69-71). Aus dieser Datenkombination wurden Zielmerkmale in Fragen gekleidet und Ziel-Kategorien gebildet.

Die theoriegeleiteten Merkmale von Mertens (2010), Zielvorschläge welche mindestens einen Bezug zu Zielvorschlägen anderer Stakeholdergruppen aufwiesen und die quantitative Hürde von 50% der ranghöchsten Ziel-Nennungen überschritten fanden Eingang in den ersten Entwurf des Fragebogens. Insgesamt konnten 39 Merkmale sechs Konstrukten zugeordnet werden: 1.) Bedeutung lehrbezogene Ziele, 2.) Bedeutung forschungsbezogene Ziele, 3.) Zielbekanntheit, 4.) Wettbewerbswahrnehmung, 5.) Zufriedenheit, 6.) Verbundenheit mit der Hochschule.

Nachdem die zu untersuchenden Merkmale festgelegt waren, musste abgewogen werden, in welcher Form die Merkmale abgefragt werden sollen. Bortz und Döring (2006) unterscheiden zwischen einer Frage und einer Behauptung (Statement). Mit Behauptungen lassen sich Meinungen oder Positionen differenzierter erfassen, als mit Fragen, die zum selben Thema gestellt werden. Fragen sind eher allgemeiner formuliert und halten den zu erfassenden Sachverhalt offen. Darum wurden die Ziel-Items in Form von Behauptungen formuliert. Bei der Verbalisierung der Items wurde in Anlehnung an Porst (2009) weitestgehend darauf geachtet, einfache und leicht verständliche Begriffe zu verwenden, die von den Mitgliedern der Hochschule gleich verstanden werden. Lange und komplexe Fragen, suggestive Fragestellungen sowie Fragen mit doppelten Stimuli wurden vermieden. Auch wurde Wert darauf gelegt, dass alle Mitglieder ohne Vorkenntnisse die Möglichkeit haben, an der Befragung teilzunehmen. Die Items sind intervallskaliert und variieren auf einer sechspoligen Skalenbreite von 1= stimme überhaupt nicht zu bis 6= stimme voll zu.

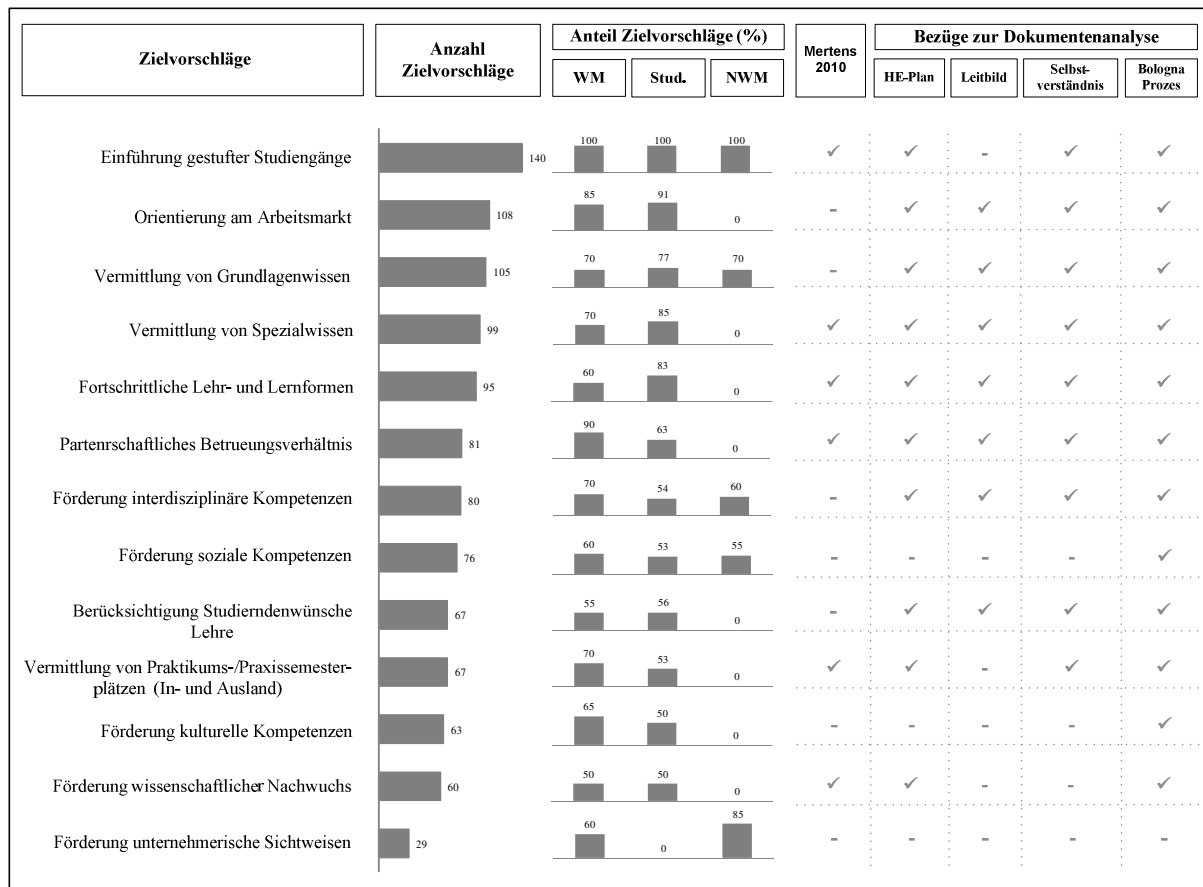
Die Ausrichtung eines zielorientierten Verhaltens setzt die Bekanntheit von Zielen voraus. Darum war es von Interesse, inwieweit die Ziele den Hochschulmitgliedern bekannt sind. Sowohl die wissenschaftlichen als auch nichtwissenschaftlichen Mitglieder nannten das Zielbewusstsein über die bekundeten Ziele als Zielvorschlag. Die „Zielbekanntheit“ wurde mit folgenden Merkmalen operationalisiert (Abb. 19).

**Abbildung 19: Häufigkeiten und Rangposition: Zielbekanntheit**

(Quelle: Eigene Darstellung)

In allen drei Stakeholdergruppen kam der Bekanntheit von Studienangeboten die höchste Bedeutung zu. Die Bekanntheit der strategischen Ziele, des Selbstverständnisses, des Leitbildes und der Forschungsschwerpunkte waren für die Gruppen der wissenschaftlichen und nicht-wissenschaftlichen Mitglieder von Bedeutung, im Vergleich zu der Gruppe der Studierenden.

Das Konstrukt „Bedeutung lehrbezogene Ziele“ basiert auf den Merkmalen des Zielkataloges von Mertens (2010) und der mündlichen Befragung einzelner Personen in heterogenen Stakeholdergruppen. Mit diesem Konstrukt sollen Rückschlüsse auf die Wichtigkeit lehrbezogener Ziele gezogen werden. Insgesamt konnten 13 Merkmale in dem Fragebogen berücksichtigt werden. Die folgende Abbildung (Abb. 20) zeigt die Zielvorstellungen nach Anzahl der Nennungen und den Anteilen je Stakeholdergruppe sowie die Bezüge zu Mertens (2010) und zur Dokumentenanalyse.

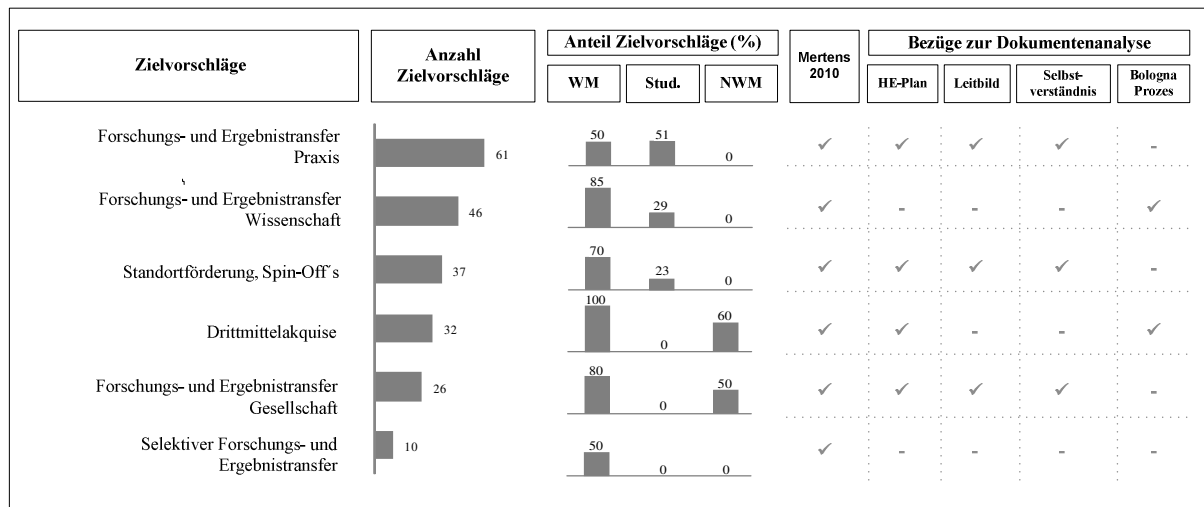
**Abbildung 20: Häufigkeiten und Rangposition: Bedeutung lehrbezogene Ziele**

(Quelle: Eigene Darstellung)

Auf Basis der Interviews war es in allen drei Stakeholdergruppen wichtig, dass die Einführung der gestuften Studiengänge mit differenzierten Studienabschlüssen erfolgreich umgesetzt wird. Auch war die Vermittlung von breitem Grundlagenwissen, die Förderung interdisziplinärer und sozialer Kompetenzen von hoher Bedeutung.

Das Konstrukt „Bedeutung forschungsbezogene Ziele“ wurde auf Grundlage des Zielkataloges von Mertens (2010) abgeleitet und fünf Merkmale zugeordnet. Auf der Grundlage mündlicher Befragungen wurde das zusätzliche Merkmal „selektiver Forschungstransfer“ von den wissenschaftlichen Mitgliedern der Organisation als langfristiges Ziel für die Hochschule genannt. Mit dieser Nennung konnte ein Bezug zu dem Fachbeitrag von Mertens (2010) hergestellt werden, in dem der Forschungs- und Ergebnistransfer im Kontext der Internationalisierung der Wissenschaft beschrieben wird und diverse inkompatible Sachverhalte in der Transferstrategie vor dem Hintergrund konkurrierender Nationen um die Ressource Wissen zu bedenken gegeben werden. Dem Konstrukt konnten sechs Merkmale zugewiesen werden. Die Abbildung 21 zeigt die Rangpositionen auf der Basis der Häufigkeit der Ziel-Nennungen und die jeweiligen Anteile der Stakeholdergruppen sowie die Bezüge zu Mertens (2010) und der Dokumentenanalyse.

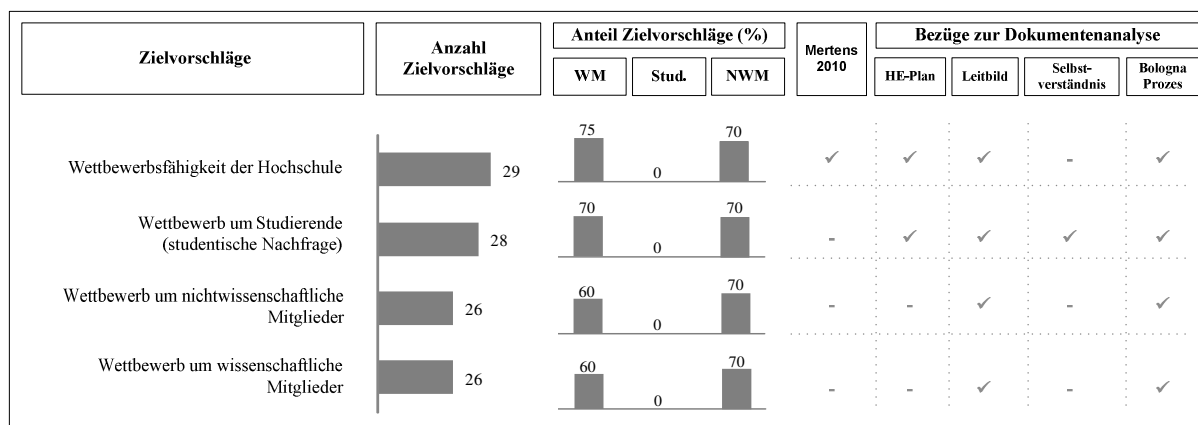


**Abbildung 21: Häufigkeiten und Rangposition: Bedeutung forschungsbezogene Ziele**

(Quelle: Eigene Darstellung)

Daraus kann gefolgert werden, dass dem Forschungs- und Ergebnistransfer in die Praxis und in die Wissenschaft sowie den Spin-Off's aus der Perspektive der wissenschaftlichen Mitglieder und den Studierenden eine hohe Bedeutung beigemessen wird. Die Drittmittelakquise hatte für die wissenschaftlichen und nichtwissenschaftlichen Mitglieder eine hohe Bedeutung. Der selektive Forschungstransfer, auch vor dem Hintergrund konkurrierender Nationen wurde lediglich von der Gruppe der wissenschaftlichen Mitglieder genannt.

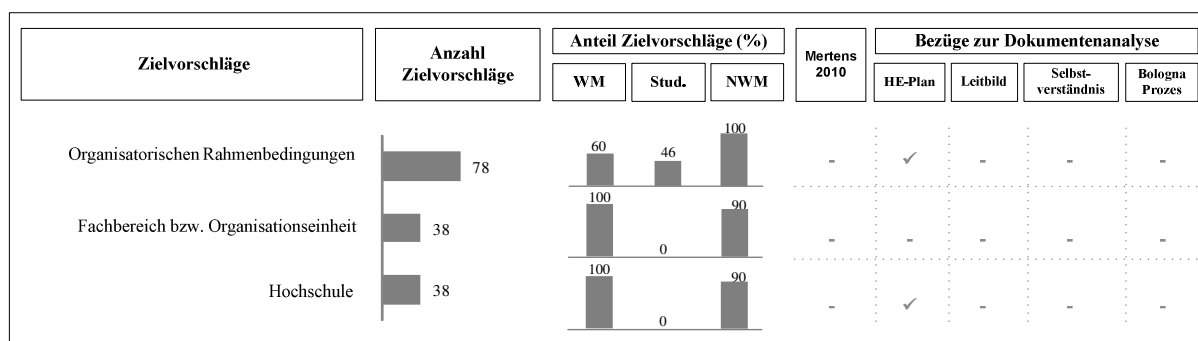
Das Konstrukt „Wettbewerbswahrnehmung“ wurde auf der Grundlage der Interviews entwickelt. Vor dem Hintergrund, dass der Wettbewerbsgedanke um strategische Ressourcen ein Novum in der deutschen Hochschullandschaft darstellt, ist es von Interesse, ob die Hochschulmitglieder den Wettbewerb in den aufgabenbezogenen Umwelten um kritische Ressourcen differenziert wahrnehmen. Mit diesem Konstrukt sollen Rückschlüsse auf die Wettbewerbswahrnehmung auf den Arbeits-, Bildungs- und Forschungsmarkt (Habicht, 2009; Hansen, 1999) gezogen werden. Das Konstrukt wurde mit vier wettbewerbsbezogenen Merkmalen operationalisiert und in dem Fragebogen berücksichtigt. Die folgende Abbildung (Abb. 22) zeigt die Häufigkeit der Nennungen nach ihrer Anzahl und Anteilen je Stakeholdergruppe sowie die Bezüge zu Mertens (2010) und zur Dokumentenanalyse.

**Abbildung 22: Häufigkeiten und Rangposition: Wettbewerbswahrnehmung**

(Quelle: Eigene Darstellung)

Wettbewerbsbezogene Ziele wurden in der Gruppe der Studierenden nicht genannt. Diese Ziele spielen offensichtlich für die wissenschaftlichen und nichtwissenschaftlichen Mitglieder eine große Rolle und insbesondere war die Wettbewerbsfähigkeit der Hochschule von hoher Bedeutung.

Auf der Grundlage der mündlichen Befragungen und des Hochschulentwicklungsplans war es möglich, drei „Zufriedenheitsbezogene Ziele“ abzuleiten. Mit diesem Konstrukt soll festgestellt werden, ob die organisationskulturelle Wahrnehmung eine Bedeutung für die Zufriedenheit der Stakeholdergruppen hat. Insgesamt wurden drei zufriedenheitsbezogene Merkmale in dem Fragebogen berücksichtigt. Die Abbildung (Abb. 23) zeigt die Zielvorschläge nach der Häufigkeit der Nennungen und den Anteilen je Stakeholdergruppe.

**Abbildung 23: Häufigkeiten und Rangposition: Zufriedenheit**

(Quelle: Eigene Darstellung)

Die wissenschaftlichen und nichtwissenschaftlichen Mitglieder maßen der „Zufriedenheit“ als Ziel für die Hochschule hohe Bedeutungen bei. Die Zufriedenheit mit den organisatorischen Rahmenbedingungen wurde in allen drei Stakeholdergruppen als Ziel für die Hochschule genannt. Mit diesem Konstrukt können emotionale Einstellungen erfasst werden. Die „Zufriedenheit“ steht möglicherweise in Relation zu den konkreten Zielen.

Auf Grundlage der mündlichen Befragungen wurde das Konstrukt „Verbundenheit mit der Hochschule“ mit den Merkmalen „Weiterempfehlungsbereitschaft“, „Identifikation“ und „Vermeidung eines Hochschulwechsels“ operationalisiert. Die Abbildung (Abb. 24) zeigt die Zielvorschläge nach der Häufigkeit und ihren Anteilen je Stakeholdergruppe.

**Abbildung 24: Häufigkeiten und Rangposition: Verbundenheit mit der Hochschule**

Zielvorschläge	Anzahl Zielvorschläge	Anteil Zielvorschläge (%)			Mertens 2010	Bezüge zur Dokumentenanalyse			
		WM	Stud.	NWM		HE-Plan	Leitbild	Selbstverständnis	Bologna Prozes
Hochschulwechsel vermeiden	24	60	0	60	-	✓	-	-	-
Identifikation mit der Hochschule	24	60	0	60	-	-	-	-	-
Identifikation mit dem Fachbereich bzw. Organisationseinheit	23	55	0	60	-	-	-	-	-
Weiterempfehlung Hochschule	23	55	0	60	-	-	-	-	-
Weiterempfehlung Fachbereich bzw. Organisationseinheit	23	55	0	60	-	-	-	-	-
gerne Mitglied der Hochschule	22	50	0	60	-	-	-	-	-
Verbundenheit mit der Hochschule	20	50	0	50	-	✓	✓	-	✓

(Quelle: Eigene Darstellung)

Die Studierenden nannten keine Merkmale zur Operationalisierung der Verbundenheit. Offensichtlich sind diese Ziele eher für die Gruppen der wissenschaftlichen und nichtwissenschaftlichen Mitglieder von Bedeutung. Mit diesen Zielvorschlägen gelang es einen Bezug zu einer internationalen Studie der Carnegie Foundation herzustellen, in der die Verbundenheit von akademischen Mitgliedern mit der Hochschule und dem Fachbereich im Vergleich zu der akademischen Disziplin mit dem Konstrukt „Belonging“ untersucht wurde („Please indicate how important to you is affiliation to: current institution in % , academic discipline in %). In einem Vergleich von 13 Ländern wiesen die akademischen Mitglieder in Deutschland die geringste institutionelle Verbundenheit auf. Ein weiterer Bezug konnte zu Hofstede et al. (1990) Dimension der Organisationskultur „Organisationsgebunden versus Tätigkeitsgebunden“ hergestellt werden. In einer subkulturellen Analyse in einem dänischen Versicherungsunternehmen identifizierte Hofstede (1998) in Anlehnung an Jones (1983) drei Subkulturen, die alle eine Tendenz der Organisationsgebundenheit aufwiesen, jedoch die professionelle Subkultur vergleichsweise die geringste Tendenz der Organisationsgebundenheit aufwies. Im deutschsprachigen Raum konnten auch Bezüge zu Langer et al. (2001: 22) Hochschulbindungsstudie in der Hochschulabsolventen befragt wurden, als auch zu Leichsenring et al. (2010) Studie über Adaptionsprozesse zwischen Studierenden und deren Hochschule in der Studierende hochschulübergreifend mit dem „CHE-Quest Fragebogen“ befragt wurden „institutioneller Bindung“ hergestellt werden. In beiden Studien wurde die Hochschulbindung auch mit den Merkmalen der Weiterempfehlungsbereitschaft operationalisiert: „Ich würde meine Hochschule weiterempfehlen“ und „ich würde meinen Studiengang weiterempfehlen“. In den Interviews dieser Dissertation nannten 55% der befragten wissenschaftlichen Mitglieder (N=20) und 60% der nichtwissenschaftlichen Mitglieder (N=20) die „Weiterempfehlung des Fachbereichs bzw. Organisationseinheit“ und die „Weiterempfehlung der Hochschule“ als langfristiges Ziel für die Hochschule. In Anlehnung an die Formulierung von Langer et al. (2001) und Leichsenring et al. (2010) wurden die Items zur Weiterempfehlungsbereitschaft für diese Dissertation wie folgt formuliert: „Ich würde meinen Fachbereich/meine Organisationseinheit weiterempfehlen“, „Ich würde diese Hochschule weiterempfehlen“. Es konnten weitere Bezüge zu dem „CHE-Quest-Fragebogen“ hergestellt werden. Das langfristige Ziel „gutes Personal behalten bzw. Hochschulwechsel vermeiden“ wurde von 60% der befragten

wissenschaftlichen Mitglieder (N=20) und 60% der nichtwissenschaftlichen Mitglieder (N=20) vorgeschlagen. Diese Merkmale wurden in Anlehnung an die Item-Formulierung des Konstrukts „institutionelle Bindung“ im „CHE-Quest“ Fragebogen auf die Zielvorschläge übertragen: „Ich bin gerne Mitglied dieser Hochschule“, „Ich kann mir vorstellen die Hochschule zu wechseln“. Die Ziele „Identifikation mit der Hochschule steigern“ nannten 60% der nichtwissenschaftlichen Mitglieder (N=20) und „Identifikation mit dem Fachbereich“ wurde von 55% der befragten wissenschaftlichen Mitglieder und 60% der nichtwissenschaftlichen Mitglieder genannt. 50% der wissenschaftlichen und nichtwissenschaftlichen Mitglieder nannten „Bindung an die Hochschule“ als langfristiges Ziel für die Hochschule. Mit diesen Zielvorschlägen konnte ein weiterer Bezug zu dem „CHE-Quest-Fragebogen“ hergestellt werden. Das Konstrukt wurde auf der Grundlage der Zielvorschläge einzelner Hochschulmitglieder mit den Merkmalen „Weiterempfehlungsbereitschaft“, „Identifikation“, „Vermeidung eines Hochschulwechsels bzw. Verbundenheit“ konzeptionalisiert und getestet. Diese Ziele sind emotionaler Natur.

Der Aufbau des Fragebogens

Das Messinstrument wurde wie folgt gegliedert (Anhang: Fragebogen):

### *Anschreiben*

- klare Instruktionen zur Handhabung des Fragebogens, um Irritationen und Abbrüche zu vermeiden
- unterstützende Begleitworte des Hochschulpräsidenten (unterstreicht den seriösen Charakter der Befragung)
- Datenschutzhinweise, um Sicherheitsbedenken vorzubeugen
- Teilnahme-Anreiz: Ergebnisse der Befragung werden auf Anfrage in Aussicht gestellt

### *Items für den statistischen Gebrauch*

- Zwei nominalskalierte Items zur Abfrage zur Art der Zugehörigkeit der Hochschule

### *Items zur Messung der Organisationskultur*

- Sechs bipolare Dimensionen organisationaler Praktiken; 41 intervallskalierte Items, die eine Faktorladung  $\geq 0,60$  aufweisen (Hofstede et al., 1990: 303)

### *Items zur Messung der Ziele für die Hochschule und deren Gewichtung*

- Sechs eigenentwickelte Ziel-Konstrukte; 39 intervallskalierte Items

## **9.2 Pre-Test und Maßnahmen zur Vermeidung von Bias**

Für die Optimierung des Fragebogens ist die Durchführung von Testerhebungen im Vorfeld der Hauptuntersuchung eine wesentliche Voraussetzung, um Fehler in der Hauptuntersuchung sowie Verzerrungen, die die Gültigkeit von Ergebnissen beeinträchtigen können zu vermeiden.

Die Voruntersuchung bestand aus mehrstufigen Pre-Tests und wurde mit Probanden unterschiedlicher Stakeholdergruppen durchgeführt, die repräsentativ für das Sample der Hauptuntersuchung waren. Die Testerhebungen erfolgten sowohl unter Anwesenheit, als auch unter Abwesenheit der Autorin in schriftlicher Form. Bei den Tests die unter der Anwesenheit der Autorin stattgefunden haben, wurden die Probanden aufgefordert mitzuteilen, was ihnen am Fragebogen auffällt, nicht verstanden wurde und was verbessert werden kann. Bei Tests unter Abwesenheit der Autorin wurden die Probanden im Anschluss befragt. Der Fragebogen wur-

de mit ausgewählten Mitgliedern zu unterschiedlichen Phasen der Fragebogenentwicklung überprüft. Zusätzlich wurden Pre-Tests mit Mitgliedern anderer Hochschulen durchgeführt (1 Lehrbeauftragter einer britischen Hochschule, 2 wissenschaftliche Mitglieder und vier Studierende einer österreichischen Hochschule, 1 nichtwissenschaftliches Mitglied einer österreichischen Hochschule, 1 Rektorin einer deutschen Hochschule (NRW), 1 wissenschaftliches Mitglied einer deutschen Hochschule (Bayern), 1 wissenschaftliches Mitglied einer niederländischen Hochschule). Auch mit ausgewählten Probanden (Freunde der Autorin mit Hochschulabschluss), die nicht im Umfeld einer Hochschule tätig sind, wurden mit der Bitte um Verbesserungsvorschläge befragt.

Unter einem Bias versteht man eine Verzerrung, die die Gültigkeit eines Untersuchungsergebnisses beeinträchtigt (Lamnek, 2005: 716). Darum wurden Maßnahmen ergriffen, um Bias-Quellen bereits im Vorfeld der Untersuchung möglichst auszuschließen. Nach Van de Vijver & Tanzer (2004) können drei Bias-Arten unterschieden werden.

Das Risiko eines Konstrukt-Bias besteht darin, dass die eigenentwickelten Konstrukte zur Analyse der Gewichtungen von Zielvorstellungen für die Hochschule nicht auf alle drei Stakeholdergruppen gleichermaßen anwendbar sind. In einer frühen Phase der Fragebogenerstellung wurden diese Konstrukte zunächst durch Filterfragen auf einzelne Stakeholdergruppe abgestimmt. Dies hatte zum Nachteil, dass die Konstrukte für einen direkten Vergleich zwischen den Stakeholdergruppen nicht mehr geeignet waren. Um dieses Risiko zu vermeiden, wurden Konstrukte derart entwickelt, dass diese auf alle Stakeholdergruppen gleichermaßen anwendbar waren. Die Schwierigkeit bestand darin, eine Schnittmenge von Merkmalen zu identifizieren, die stakeholdergruppenübergreifend von Bedeutung sind, wohl in der Annahme, dass sie sich in den Merkmalsausprägungen signifikant voneinander unterscheiden. Aus der Schnittmenge der Merkmale und den Merkmalen die aus dem Fachbeitrag von Mertens (2010) abgeleitet werden konnten, wurden die Items für einen weiteren Testfragebogen entwickelt und mit ausgewählten Mitgliedern der Hochschule getestet. Basierend auf dieser Pre-Test Phase erfolge die Eliminierung zweier Ziele-Items aus dem multivariaten Zielkatalog von Peter Mertens (2010), da diese nicht gleichermaßen durch die Stakeholdergruppen beantwortet werden konnten: „Selbstverwaltung der Hochschule“ und „Selbstverwaltung in der Fachgemeinschaft“. Diese Fragen konnten von den Probanden aus der Gruppen der Studierenden und teilweise der Gruppe der nichtwissenschaftlichen Mitglieder nicht beantwortet werden.

Ein Item-Bias entsteht auf Ebene der Items durch schlechte sprachliche Übersetzungen, eine schlechte Formulierung der Items, wie zu komplexe und komplizierte Formulierungen oder durch Nichtbeachtung des kulturellen Verständnisses (Van de Vijver & Tanzer, 2004: 25). Der Original-Fragebogen, der in der IRIC-Studie verwendet wurde, ist in englischer Sprache verfasst. Um einer schlechten Übersetzung vorzubeugen, wurde ein Fragebogen adaptiert, der bereits in Deutsche übersetzt wurde (Bös, 2009). Die Dimensionen organisationaler Praktiken (Hofstede et al., 1990) wurden von Bös (2009) ins Deutsche übersetzt. Die Reihenfolge der Items in seinem Fragebogen weicht minimal vom Originalfragebogen ab. Da Bös die Untersuchung in einem österreichischen Untersuchungsumfeld durchführte, wurden bereits umfangreiche Maßnahmen ergriffen, um ein potenzielles Item-Bias auszuschließen. Um die Wahrscheinlichkeit eines Itembias weiter zu verringern, wurden die Items auf das Hochschulumfeld abgestimmt, da „people from different cultures not only communicate in different ways, but also perceive, categorize and construct their realities differently (Usunier, 1998: 57). Es wurde darauf geachtet, möglichst einfache und leicht verständliche Begriffe zu wählen. Die Begriffe wurden dem Sprachgebrauch der Hochschule angepasst. Der Begriff „Orga-

nisation“ wurde durch „Hochschule, „Abteilung“ wurde durch „Fachbereiche bzw. Organisationseinheiten“, „Vorgesetzter“ je nach Item durch „Dozent“ ersetzt. Um ein potentielles Interpretationsbias durch die Autorin zu vermeiden, wurde kontinuierlich ein Feedback durch den betreuenden Professor (Fink, 2010) eingeholt. In dieser Dissertation kann die Originalreihenfolge des IRIC-Fragebogens eingehalten werden, da durch die Pre-Test-Phase ein Verständnisproblem weitgehend ausgeschlossen werden kann.

Werden die Effekte eines Methodenbias nicht beachtet, so kann dies zur ernsthaften Gefährdung der Validität führen (Van de Vijver & Tanzer, 2004: 121). Dieser wirkt sich nicht auf einzelne Konstrukte oder Items, sondern auf das ganze Untersuchungsvorhaben aus. Ein Methodenbias kann bei unterschiedlichem Antwortverhalten entstehen. Dies liegt beispielsweise bei Extrembewertungen oder der sozialen Erwünschtheit des Antwortverhaltens vor. Hui und Triandis (1989) stellten fest, dass bei einer 5-stufigen Likert-Skala die Antworttendenzen unterschiedlich zwischen Mexikanern und US-Amerikanern ausfiel. Die Mexikaner neigten zu einem extremeren Antwortverhalten. Bei Anwendung einer zehn-stufigen Likert-Skala konnte eine solche Tendenz nicht mehr festgestellt werden. Die Antworttendenzen hingen somit nicht mit dem Item zusammen, sondern mit der Form der Abfrage. Um diese möglichen unterschiedlichen Antworttendenzen und somit möglichen Verzerrungen vorzubeugen, wurde der Test mehrmals mit einer fünf-stufigen Likert-Skala wiederholt. Überraschenderweise stellten nicht die Extrembeurteilungen ein Problem dar, sondern ein tendenziell gleiches Antwortverhalten. Dieser möglichen Bias-Quelle wurde mit einer sechs-stufigen Likert-Skala begegnet. Im Prinzip wird durch diese Darbietungsform eine gewisse Wahrnehmungs-Tendenz „erzwungen“. Um ein Methodenbias weiter zu verringern, wurden klare Instruktionen zur Beantwortung der Items gegeben, um die Vertrautheit mit der verwendeten Antwortprozedur zu steigern. Dies war insbesondere bei den bipolaren Fragen (Hofstede et al., 1990; Hofstede, 1998) erforderlich.

Mit der finalen Version des Fragebogens wurde in einer größeren Stichprobe ein abschließender Pre-Test durchgeführt, um erste statistische Analysen zu berechnen, mit dem Ziel das Messinstrument weiter zu verbessern.

### **9.3 Sample: Charakterisierung der Grundgesamtheit und Samplegröße**

Die Untersuchung wurde an einer deutschen staatlichen Hochschule in Nordrhein-Westfalen einmalig durchgeführt. Diese zählt zu den Pionieren in der Einführung des neuen Hochschulfreiheitsgesetzes und ist deshalb besonders geeignet, um die Entwicklungen in einer dynamischen Hochschullandschaft zu untersuchen. Diese Hochschule stellt somit die Grundgesamtheit der Befragung dar. Laut Aussagen der Personalabteilung umfasst die Gruppe der wissenschaftlichen Mitarbeiter 436 Mitglieder, die Gruppe der nichtwissenschaftlichen Mitglieder 278 Mitglieder und laut Aussagen des Studierenden-Service umfasst die Gruppe der Studierenden rund 10.000 Mitglieder zum Stichtag 30.06.2010. Die Autorin geht insgesamt von 10.714 Mitgliedern aus, die im Rahmen dieser Forschungsarbeit befragt werden können.

### **9.4 Datenerhebung, Datenanalyse und zeitliche Dimension**

Für die Datenerhebung mit einem Online- und Papier-Fragebogen mussten bestimmte datenschutzrechtliche Voraussetzungen erfüllt werden, die durch die Datenschutzabteilung der Hochschule geprüft wurden. Zusätzlich waren Genehmigungen des wissenschaftlichen- und nichtwissenschaftlichen Personalrates, der internen IT-Abteilung erforderlich, um eine finale Genehmigung durch das Präsidium der Hochschule zu erhalten. Die Befragung wurde unter der Bedingung der Anonymität und Nicht-Rückführbarkeit von Daten auf Personen genehmigt. Die Online Datenerhebung durfte nur durch das datenschutzrechtlich geprüfte System

„EvaSys“ erfolgen. Die erhobenen Daten aus den Papier-Fragebögen durften ausschließlich durch die Abteilung „Evaluation“ in ein Datenanalyseprogramm eingescannt werden. Für die Wahl dieser beiden Erhebungsformen sprachen folgende Hauptgründe (Tab. 11):

**Tabelle 11: Datenerhebungsformen**

Online Fragebogen	Papier Fragebogen
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Große Anzahl von Probanden kann in relativ kurzer Zeit erreicht werden</li> <li>• Kosten sind gering (Creswell, 2009)</li> <li>• Zugang zum Untersuchungsfeld: Vertrauen und Zugriff auf Namens- und E-Mail-Listen</li> <li>• Bereitstellung einer personalisierten E-Mail-Adresse durch die Hochschule (Platzierung auf der Homepage hätte zu einem Bias geführt, da Jedermann hätte teilnehmen können, Vermeidung als Spam-Mail Wahrnehmung): organisationskultur2010@anonymisierter_Name_der_Hochschule.de</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vermeidung eines Non-Response Bias (wenn einige der Teilnehmer aus der Stichprobe nicht bereit sind, den Online-Fragebogen auszufüllen oder es nicht möglich ist, sie zu erreichen (Agresti &amp; Finlay, 2009: 20). Maßnahmen zur Vermeidung:             <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Bereitstellung an hochfrequentierten Pausenplätzen, wie Mensen, Aufenthaltsräumen und Empfangshallen</li> <li>2. Auffällige Positionierung in den Studentensekretariaten</li> <li>3. Mitarbeiter nehmen je nach Zeitfenster während der Arbeitszeit teil (Zeitpunkt konnte frei gewählt werden)</li> <li>4. Verteilung in den Hörsälen vor Veranstaltungsbeginn</li> </ol> </li> <li>• Kosten wurden reduziert, in dem der Fragebogen mit einem Barcode versehen wurde und somit automatisiert optisch eingelesen werden konnte</li> </ul>

(Quelle: Eigene Darstellung)

Die Analyse der Daten erfolgt mit dem statistischen Analyse-Programm PASW in der 19. Version. Die Datenerhebung erfolgte in einem Befragungszeitraum von zwei Monaten (1. November bis 15. Dezember 2010).

### 9.5 Die Gütekriterien des Messinstruments

Das Messinstrument lässt sich an drei wesentlichen Kriterien der Testgüte festmachen. Zu den Hauptgütekriterien in der quantitativen Forschung zählen die Objektivität, Reliabilität und Validität (Bühner, 2004: 28ff). In dieser Forschungsarbeit werden zum einen bereits entwickelte Konstrukte und zum anderen literaturbasierte, eigenentwickelte Konstrukte verwendet. Bei den bereits entwickelten Konstrukten besteht die Gefahr einer unkritischen Übertragbarkeit der Güteeigenschaften auf die eigene Forschungsarbeit (Bortz & Döring, 2006: 253). In der Literatur werden drei Arten der Objektivität (Bortz & Döring, 2006: 195) beschrieben. Die Objektivität gibt an, inwieweit ein Testergebnis vom Testanwender unabhängig ist. Diese ist gegeben, wenn die Reproduzierbarkeit der Ergebnisse unabhängig vom Forscher möglich ist (Bortz & Döring, 2006: 736). Die Durchführungsobjektivität wird sichergestellt, indem genaue Instruktionen und Hilfestellungen zur Durchführung des Fragebogens in Form eines Anschreibens zur Verfügung gestellt werden. Damit soll gewährleistet werden, dass die Untersuchung immer in der gleichen Weise durchgeführt wird. Die Auswertungs- und Interpretationsobjektivität ist gegeben, da die Auswertung durch eine Person erfolgt.

Mit der Reliabilitätsanalyse wird die interne Konsistenz eines Konstrukts gemessen und gibt Aufschluss über den Grad der Genauigkeit, mit der ein Gegenstand erfasst wurde. Die Reliabilitätsanalyse mit dem Cronbach's Alpha Koeffizienten ( $\alpha$ ) als Gütekriterium (John & Benet-Martinez, 2000: 339) ist die populärste in der Forschungsliteratur. Es existieren unterschiedliche Empfehlungen über die Verwendung des Cronbach's Alpha Koeffizienten (Cortina, 1993; Bortz & Döring, 2006: 199 ff.; Eckstein, 2008). In dieser Forschungsarbeit wurde ein Niveau von  $\alpha \geq 0,60$  als wissenschaftlich akzeptabler Wert festgelegt. Eine Berechnung der Retest-Reliabilität und Paralleltestreliabilität wird nicht vorgenommen, da die Untersuchung einmalig durchgeführt wird. Leider können keine vergleichbaren Reliabilitätswerte aufgezeigt werden, da die originalen Cronbach's Alpha der IRIC-Studie, soweit der Autorin bekannt, nicht

veröffentlicht wurden. Es existieren kaum Studien, in denen die Cronbach's Alpha Koeffizienten angegeben werden. Jene Studien, die Cronbach's Alpha Koeffizienten veröffentlichten sind zwar aufgrund des Samples, der Samplegröße und des Bezugspunktes nicht direkt mit dem Sample dieser Forschungsarbeit vergleichbar. Allerdings könnten sie wertvolle Erkenntnisse liefern, wenn diese Forschungsarbeit zu ähnlichen Resultaten gelangt. Bös (2009) legte in seiner Dissertation einen Mindestwert von Cronbach's Alpha  $\alpha \geq .50$  fest. Da in dieser Forschungsarbeit der von ihm adaptierte Fragebogen zur Anwendung kommt, werden die Reliabilitätswerte mit denen von Bös verglichen.

Die Inhaltsvalidität stellt sicher, dass das Konstrukt das zu erfassende Merkmal inhaltlich hinreichend genau erfasst. Die Schwierigkeit liegt in der Beurteilung, ob das Konstrukt eine repräsentative Itemmenge enthält. Da die Inhaltsvalidität nicht quantifizierbar ist, wird der zu erfassende Inhaltsbereich mit den relevanten Basistheorien, der Dokumentenanalyse und der mündlichen Befragung begründet. Die Prüfung der Kriteriumsvalidität bezieht sich auf den Zusammenhang zwischen den empirisch gemessenen Testkennwerten und den Kriterien. Die Konstruktvalidität ist dann sichergestellt, wenn die theoretischen Bestandteile der Hypothesen in den Konstrukten hinreichend berücksichtigt werden. Im Gegensatz zur Inhaltsvalidität kann die Konstruktvalidität quantifiziert werden. Auf Basis des Konstrukts und der entsprechenden Theorie wurden Hypothesen abgeleitet, die anhand der Konstrukte in einem Test validiert werden, indem empirisch-korrelationsstatistische und varianzanalytische Verfahren zur Anwendung kommen (Lienert, 1998: 226).

### 9.6 Deskriptive und inferenzstatistische Analyse

Die deskriptive Analyse dient als Grundlage für objektive Entscheidungen über die Brauchbarkeit der zu überprüfenden Annahmen (Bortz, 2005: 1) und beinhaltet die Ableitung der Lage- und Streuungsmaße, wie die Lage der Konstruktmittelwerte zwischen den 95%-Konfidenzintervall-Grenzen, die höchsten und niedrigsten Skalenwerte und Standardabweichungen.

Die inferenzstatistische Analyse ermöglicht die Prüfung der Hypothesen. Den Stakeholdergruppen werden Unterschiede in den Perzeptionen der Organisationskultur und der Wichtigkeit der Ziele-Konstrukte unterstellt. Die einfaktorielle Varianzanalyse (ANOVA, engl. Analysis of variance) lässt sich dann anwenden, wenn die Mittelwerte von mehr als zwei Stichproben bzw. mehr als zwei Gruppen verglichen und diese Unterschiede auf Signifikanz getestet werden sollen. Mit deren Prüfgrößen kann berechnet werden, ob die Varianz zwischen den Gruppen größer ist als die Varianz innerhalb der Gruppen. Dies wiederum erlaubt Rückschlüsse darüber, ob die Einteilung der Stakeholdergruppen sinnvoll war und ob sich die Gruppen signifikant voneinander unterscheiden. Da zunächst ein Vergleich von mehr als zwei Mittelwerten bzw. mehr als zwei Gruppen erfolgen soll, wäre ein T-Test zur Prüfung der Mittelwertunterschiede von drei Gruppen ungeeignet und würde zum fälschlichen Verwerfen der Nullhypothese führen (Alpha-Fehler oder Fehler 1. Art) (Field, 2010). Die Verwendung dieses parametrischen Verfahrens ist an zwei Vorbedingungen geknüpft: 1.) Annahme über die Normalverteilung in den Stichproben und 2.) Varianzhomogenität (Homoskedazität) über die Stichproben hinweg. Der Levene's Test prüft, ob die Varianzen der Nullhypothese homogen sind. Ist dieser signifikant ( $p < 0,05$ ), dann darf die Nullhypothese nicht verworfen werden und ist demnach verteidigungsfähig. Erst wenn beide Bedingungen erfüllt sind, kann die Nullhypothese verworfen werden und eine Entscheidung für die Alternativhypothese erfolgen. Die Resultate dieses parametrischen Verfahrens können nur bei gegebener Normalverteilung angemessen interpretiert werden, da ansonsten möglicherweise Fehlschlüsse in der Prüfung der Hypothesen entstehen. Besteht der geringste Verdacht, dass diese Bedingungen verletzt sein



könnten, dann kann das ANOVA-Verfahren nicht für einen Mittelwertvergleich angewendet werden. Werden die Bedingungen der Varianzhomogenität nicht erfüllt, dann kann die Welch-James-Prozedur (Welch-Test) zur Überprüfung der Mittelwertunterschiede herangezogen werden (Bortz, 2005: 286). Die Prüfung der Normalitätsverteilungsannahme kann mit dem Kolmogorov-Smirnov Verfahren geprüft werden. Die ANOVA ist jedoch bei nicht gegebener Normalverteilung und ausreichend großer Fallzahl relativ robust. Dies kann mit dem Argument der großen Fallzahl nach dem zentralen Grenzwertsatz begründet werden. Eine Fallzahl ist ausreichend groß, wenn in jeder Stakeholdergruppe mehr als 30 Fälle vorliegen (Bortz & Schuster, 2010; Zwerenz, 2001). Nach dem zentralen Grenzwerttheorem geht die Verteilung der Mittelwerte aus einer Stichprobe des Umfangs ( $n$ ) mit wachsendem Stichprobenumfang in die Normalverteilung über und nimmt deren Eigenschaften an. Bei einer zu kleinen Fallzahl müssen nicht parametrische Verfahren verwendet werden. Die Prüfung der Zulässigkeit eines Mittelwertvergleichs kann mit einer nicht parametrischen Verfahrensvariante zur ANOVA ohne Verteilungsannahmen und ohne Varianzhomogenität geprüft werden. Der Kruskal-Wallis-Test als konservative Variante ist für den Vergleich mehrerer Gruppen ebenfalls geeignet. Liegt ein signifikantes Ergebnis des Kruskal-Wallis-Tests ( $p < 0,05$ ) vor, dann bestehen Mittelwertunterschiede zwischen den betrachteten Gruppen. Die Verwendung dieses Testes kann in ungleich großen Stichproben bei nicht gegebener Normalverteilung und Varianzhomogenität die einfaktorielle Varianzanalyse ersetzen.

Mit der einfaktoriellen Varianzanalyse kann festgestellt werden, dass es Mittelwertunterschiede gibt. Es kann aber nicht abgeleitet werden, welche der drei Gruppen sich signifikant von den anderen unterscheidet. Um weitere Erkenntnisse über die Mittelwertunterschiede abzuleiten, kann ein Post-hoc Test (z.B. Scheffé-Prozedur) durchgeführt werden. Für die Untersuchung der theoriebasierten angenommenen Unterschiede zwischen zwei Gruppen wird der T-Test herangezogen (z.B. Perzeptionsunterschiede der Organisationskultur zwischen den Gruppen der Studierenden und wissenschaftlichen Mitglieder im Vergleich zu der Gruppe der nichtwissenschaftlichen Mitglieder). Mit einem T-Test für unabhängige Stichproben können die Mittelwertunterschiede zwischen zwei Gruppen untersucht und auf Signifikanz getestet werden. Die Anwendung dieses Verfahrens setzt wie bei der einfaktoriellen Varianzanalyse die Normalverteilung der Stichproben und die Varianzhomogenität voraus. Die Prüfung der Normalverteilungsannahme kann mit Hilfe des Kolmogorov-Smirnov-Tests geprüft werden. Diese Prüfung ist jedoch nicht zwingend erforderlich, wenn der Stichprobenumfang ( $n$ ) jeweils größer als 30 ist. Die Prüfung der Varianzhomogenität erfolgt mit dem Levene's Test. Die Varianzhomogenitätsannahme muss verworfen werden, wenn die Varianzen heterogen sind ( $p < 0,05$ ). Alternativ kann dann die Welch-James Prozedur verwendet werden, welche die Gleichheit der Varianzen in den Stichproben nicht voraussetzt. Trotz fehlender Varianzhomogenität kann mit dem Welch-Test geprüft werden, ob die Mittelwertunterschiede signifikant sind. Aufgrund begründeter theoriegeleiteter Annahmen über die Richtung der Mittelwertdifferenz wird das Signifikanzniveau einseitig getestet.

Für die Beurteilung der Relevanz von Mittelwertunterschieden wird die Effektstärke „Cohens  $d$ “ (Cohen, 1988) verwendet und die Klassifikation nach Cohen zugrundegelegt. Nach dieser statistischen Konvention werden die Effektstärken wie folgt klassifiziert:  $d=0,20$  entspricht einer kleinen Effektstärke,  $d=0,50$  entspricht einer mittleren Effektstärke,  $d=0,80$  entspricht einer großen Effektstärke. Unter Berücksichtigung des jeweiligen Untersuchungskontextes stellt diese Effektstärkenklassifikation eine Metrik zur Beurteilung des Stärkeunterschieds zwischen den Stakeholdergruppen dar.

Im zweiten Schritt erfolgt die Untersuchung der vermuteten Beziehungen zwischen wahrgenommenen Praktiken der Organisationskultur und den Zielvorstellungen mit der bivariaten Korrelationsanalyse nach Pearson (Produkt-Momentkorrelation). Aus der Korrelationsanalyse erfolgt die Ableitung der Korrelationskoeffizientenmatrix, anhand derer die Effektstärke und Richtung der Korrelationskoeffizienten ( $r$ ) sowie die statistische Signifikanz analysiert und somit die formulierten Hypothesen geprüft werden. Bei ungerichteten Annahmen wird das Signifikanzniveau zweiseitig getestet. Mittels begründeter Annahmen über die Stakeholdergruppen wurden gerichtete Hypothesen formuliert. Demnach wird das Signifikanzniveau einseitig getestet. Es gibt keinen allgemeingültigen Konsens über die Interpretation der Effekte. Jedoch existieren in der Forschungstradition Regeln, die bei einer Interpretation helfen können indem ein Effekt relativ zu anderen Effekten interpretiert wird (Sedlmeier, 1996). In dieser Dissertation werden für jede Stakeholdergruppe, in Abhängigkeit der Samplegröße Schwellenwerte berechnet, die Auskunft darüber geben, ab wann eine Korrelation auf dem 1%- bzw. 5%-Niveau signifikant werden.

## 10 Empirische Ergebnisse

Nach einer erfolgreichen Optimierung des Fragebogens in der Pre-Test Phase durch Vermeidung verschiedener Bias-Quellen wurde die Befragung im Zeitraum vom 1.11.2010-15.12.2010 an einer deutschen staatlichen Hochschule einmalig durchgeführt. Insgesamt folgten 1.773 Teilnehmer der Befragungseinladung. Von den zugrundegelegten 10.714 Mitgliedern der Hochschule nahmen insgesamt 16,55% der Probanden an der Befragung teil und 1.724 füllten die Fragebögen vollständig aus. Die folgende Tabelle (Tab. 12) zeigt den Rücklauf der Befragung je Stakeholdergruppe.

**Tabelle 12: Rücklauf der Befragung**

Stakeholdergruppen	Mitglieder gesamt	Teilnahme gesamt	Teilnahme in %
Studierende	10.000	1.483	14.83
Wissenschaftliche Mitglieder	436	139	31.88
Nichtwissenschaftliche Mitglieder	278	102	36.69
Fehlende Werte		49	2.76
<b>Total</b>	<b>10.714</b>	<b>1.773</b>	<b>16.55</b>

(Quelle: Eigene Darstellung)

Obwohl durch die Pre-Test-Phase eine Vielzahl möglicher Bias-Quellen vermieden werden konnte, ist die Rücklaufquote in der Online-Befragung (16%), im Gegensatz zu der Papier-Version (84%), geringer ausgefallen. Dies kann möglicherweise damit erklärt werden, dass nicht alle Mitglieder über ein E-Mail-Konto der Hochschule verfügten und die privaten E-Mail-Adressen der Mitglieder nicht bekannt waren. Sicherheitsbedenken, fehlende Erfahrungen mit Online-Befragungen oder fehlende Internetzugänge waren mögliche weitere Gründe für eine geringe Rücklaufquote in der Online-Befragung (Evans & Mathur, 2005: 197). Insgesamt konnte die positive Rücklaufquote möglicherweise damit begründet werden, dass jedes Mitglied ohne Vorkenntnisse an der Befragung teilnehmen konnte. Da die Befragung anonym erfolgte, war die Bereitschaft zur Teilnahme möglicherweise größer. Die Verteilung und Positionierung der Papier-Fragebögen erleichterte eine Teilnahme an der Befragung zusätzlich (Vermeidung Non-Response Bias). Über die speziell für die Befragung erstellte E-Mail-Adresse war es den Teilnehmern möglich, der Autorin Kommentare und Anregungen mitzuteilen. Diese Option wurde von zwei Teilnehmern in Anspruch genommen. In den folgenden Abschnitten wird das quantitative Feedback von 1.773 Stakeholdern in drei Gruppen analysiert.

Die Auswertung der empirisch erhobenen Daten erfolgte gemäß dem zuvor beschriebenen Untersuchungsdesign. Auf Basis der deskriptiven Daten kann bereits eine gewisse Tendenz der heterogenen Wahrnehmung anhand der Lage- und Streuungsmaße abgelesen werden. Die nahezu überschneidungsfreien Intervallgrenzen lassen bereits vermuten, dass sich die Stakeholdergruppen-Perzeptionen zwischen den Gruppen deutlich voneinander unterscheiden (Anhang: Deskriptive Statistik: Organisationskultur-Dimensionen, Deskriptive Statistik: Eigenentwickelte Konstrukte). Um fundierte Aussagen über die angenommenen Unterschiede zu treffen, wurde zunächst die Reliabilitätsanalyse mit folgendem Ergebnis (Tab. 13) durchgeführt und mit der Untersuchung von Bös (2009) verglichen:

**Tabelle 13: Reliabilitätsanalyse nach Cronbach's Alpha**

Dimensionen	Anzahl Items	Yazici (2010)	Bös (2009)
<b>Organisationsgebunden vs. Tätigkeitsgebunden</b>	<b>5</b>	<b>0,03</b>	<b>0,29</b>
<b>Schwache Kontrolle vs. Starke Kontrolle</b>	<b>4</b>	<b>0,38</b>	<b>0,39</b>
<b>Normativ vs. Pragmatisch</b>	<b>5</b>	<b>0,21</b>	<b>0,38</b>
Zielbekanntheit	6	0,82	-
Bedeutung lehrbezogene Ziele	13	0,84	-
Bedeutung forschungsbezogene Ziele	6	0,80	-
Wettbewerbswahrnehmung	4	0,75	-
Zufriedenheit	3	0,87	-
Verbundenheit mit der Hochschule	7	0,91	-
Personenorientiert vs. Aufgabenorientiert	9	0,66	0,79
Prozessorientiert vs. Ergebnisorientiert	12	0,70	0,86
Offenes System vs. Geschlossenes System	6	0,60	0,62

(Quelle: Eigene Berechnungen im Vergleich zu Bös (2009))

Drei von sechs Hofstede-Dimensionen erreichen nicht die zuvor festgelegte Reliabilitätsgrenze (Cronbach's  $\alpha \geq 0,60$ ) und sind demnach zur Ableitung von validen Erkenntnissen nicht geeignet. Optimierungsversuche, die Cronbach's Alpha Koeffizienten signifikant durch das Löschen einer oder mehrerer Items zu steigern, führten nur zu marginalen Steigerungen. Die Dimensionen „Organisationsgebunden versus Tätigkeitsgebunden“, „Schwache Kontrolle versus Starke Kontrolle“ und „Normativ versus Pragmatisch“ wurden in der weiteren inferenzstatistischen Analyse folglich nicht weiter berücksichtigt. Auffällig war, dass Bös (2009) zu einem ähnlichem Ergebnis kam und dieselben Konstrukte in einem österreichischen Untersuchungsfeld nicht replizieren konnte. Die Hypothesen die auf Basis dieser Konstrukte geprüft werden sollten, wurden nicht bestätigt (Tab. 14):

**Tabelle 14: Nicht bestätigte Hypothesen**

<b>Organisationsgebundenheit vs. Tätigkeitsgebundenheit</b>	
H1:	Studierende, wissenschaftliche Mitglieder und nichtwissenschaftliche Mitglieder weisen Unterschiede organisationaler Organisationsgebundenheit versus Tätigkeitsgebundenheit auf, wobei die Studierenden und wissenschaftlichen Mitglieder eine höhere Tätigkeitsgebundenheit aufweisen als die Gruppe der nichtwissenschaftlichen Mitglieder.
H8:	Je stärker die Organisationskultur als organisationsgebunden wahrgenommen wird, desto höher ist die Bedeutung der lehr- und forschungsbezogenen Ziele.
<b>Schwache Kontrolle versus Starke Kontrolle</b>	
H4:	Studierende, wissenschaftliche Mitglieder und nichtwissenschaftliche Mitglieder weisen Unterschiede in der Wahrnehmung organisationaler Kontrolle auf, wobei die Studierenden und die wissenschaftlichen Mitglieder die Kontrolle schwächer wahrnehmen als die nichtwissenschaftlichen Mitglieder.
H10:	Je stärker die Organisationskultur als stark kontrolliert wahrgenommen wird, desto höher ist die Bedeutung der lehr- und forschungsbezogenen Ziele.
<b>Normativ versus Pragmatisch</b>	
H5:	Studierende, wissenschaftliche Mitglieder und nichtwissenschaftliche Mitglieder weisen Unterschiede der normativen versus pragmatischen Kulturwahrnehmung auf, wobei die Studierenden und wissenschaftlichen Mitglieder die Organisationskultur pragmatischer wahrnehmen als die nichtwissenschaftlichen Mitglieder.
H11:	Je stärker die Organisationskultur als pragmatisch wahrgenommen wird, desto höher ist die Bedeutung der lehr- und forschungsbezogenen Ziele.

(Quelle: Eigene Darstellung)

Ob sich die Stakeholdergruppen in ihrer organisationskulturellen Wahrnehmung und Bedeutungsbeimessung der Ziele unterscheiden, sollte mit der ANOVA geprüft werden (Anhang: ANOVA). Der Levene's Test war in allen betrachteten Konstrukten signifikant und somit waren die Nullhypothesen verteidigungsfähig (Anhang: Test der Homogenität der Varianzen: Levene's Test). Trotz Verletzung der statistischen Vorbedingungen, konnte mit dem Argument der großen Fallzahl ( $N > 30$ ) und dem Welch-Test mit signifikantem Ergebnis (Anhang: Prüfung auf Gleichheit der Mittelwerte: Welch-Test) die Zulässigkeit eines Vergleichs der Konstruktmittelwerte begründet werden. Um den Test zusätzlich ohne Verteilungsannahmen abzusichern, wurde mit der nicht-parametrischen Verfahrensvariante zur einfaktoriellen Varianzanalyse, der Kruskal-Wallis-Test mit signifikantem Ergebnis durchgeführt und untermauerte umfänglich die Zulässigkeit eines Mittelwertvergleichs (Anhang: Kruskal-Wallis-Test, Deskriptive Statistik: Organisationskultur-Dimensionen, Deskriptive Statistik: Eigenentwickelte Konstrukte, Deskriptive Statistik: 41 Organisationskultur-Items, Deskriptive Statistik: 39 Ziele-Items). Die theoriebasierten angenommenen Unterschiede zwischen zwei Gruppen wurden mit dem T-Test für unabhängige Stichproben geprüft. Das Signifikanzniveau wurde aufgrund begründeter Annahmen einseitig getestet (Anhang: T-Test für unabhängige Stichproben und Gruppenstatistiken).

Obwohl die Erhebung der Daten im Jahr 2010 stattgefunden hat, wird angenommen, dass die erhobenen Ergebnisse weiterhin Gültigkeit haben. Darum wird zur Beschreibung der Daten die Gegenwartsform gewählt.

## 10.1 Ziele und Strategien im Hochschulkontext

### a.) Zielbekanntheit der formal bekundeten Entwicklungsziele für die Hochschule

*H14: Die Stakeholdergruppen weisen Unterschiede in der Zielbekanntheit auf, wobei die Zielbekanntheit bei den Studierenden, im Vergleich zu den wissenschaftlichen und nichtwissenschaftlichen Mitgliedern geringer ist.*

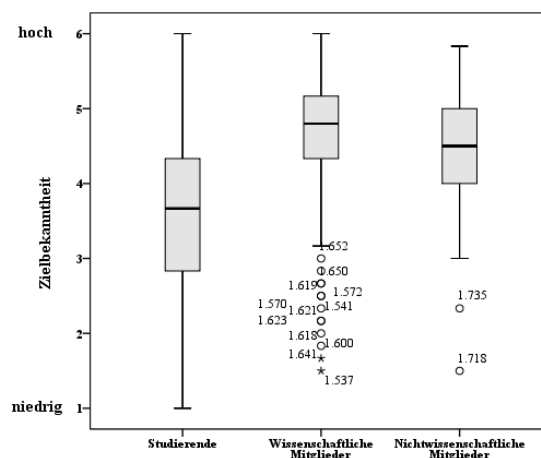
Das Ausmaß der Zielbekanntheit über die formal bekundeten Ziele unterscheidet sich signifikant zwischen den Gruppen der Studierenden und den wissenschaftlichen und nichtwissenschaftlichen Mitgliedern (Tab. 15).

**Tabelle 15: Effektstärken: Zielbekanntheit**

Gruppe	Studierende	Wissenschaftliche Mitglieder	Nichtwissenschaftliche Mitglieder
$M \pm SD$	$3,60 \pm 1,01$	$4,58 \pm 0,96$	$4,45 \pm 0,72$
Effektgröße des Unterschieds (Cohen's $d$ )	Studierende vs. Wissenschaftliche Mitglieder		Studierende vs. Nichtwissenschaftliche Mitglieder
	0,98		0,96
	Wissenschaftliche Mitglieder vs. Nichtwissenschaftliche Mitglieder		
	0,15		

(Quelle: Eigene Berechnungen)

Die erhobenen Daten deuten darauf hin, dass die Gruppen der wissenschaftlichen und nichtwissenschaftlichen Mitglieder eine höhere Zielbekanntheit im Vergleich zu der Gruppe der Studierenden aufweisen (Abb. 25).

**Abbildung 25: Lage und Streuung: Zielbekanntheit**

(Quelle: Eigene Darstellung)

Die Stakeholdergruppen weisen signifikante Unterschiede in der Bekanntheit der formal bekundeten strategischen Entwicklungsziele im Leitbild und im Selbstverständnis der Hochschule, der Forschungsausrichtung durch die Forschungsschwerpunkte und der Ausrichtung der Lehre durch die Gestaltung des Studienangebots und Regelungen durch die Studien- bzw. Prüfungsordnungen auf, wobei die Zielbekanntheit in der Gruppe der Studierenden im Vergleich zu den Gruppen der wissenschaftlichen und nichtwissenschaftlichen Mitglieder geringer ist ( $t=11,99$ ;  $p=0,00$ ;  $p<0,05$  einseitig;  $d=0,78$ ). Die Hypothese wurde bestätigt.

#### *b.) Bedeutung der lehr- und forschungsbezogenen Ziele im Hochschulkontext*

*H3: Die Stakeholdergruppen weisen Unterschiede in der Bedeutung lehr- und forschungsbezogener Ziele auf, wobei die Gruppe der Studierenden den lehr- und forschungsbezogenen Zielen weniger Bedeutung beimisst als die Gruppen der wissenschaftlichen und nichtwissenschaftlichen Mitglieder der Hochschule.*

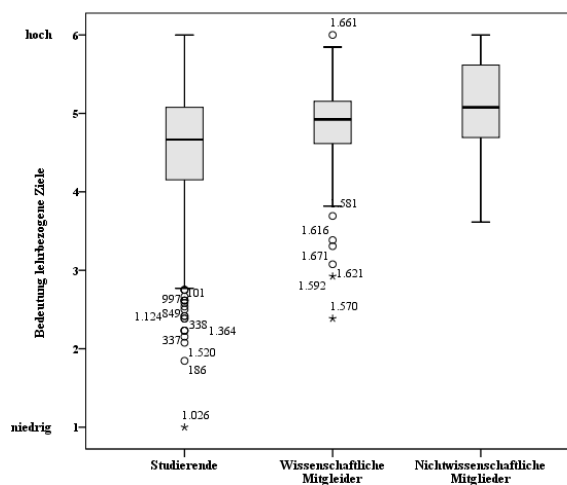
Die Gruppen der Studierenden, der wissenschaftlichen und nichtwissenschaftlichen Mitglieder weisen signifikante Unterschiede in der Bedeutung lehrbezogener Ziele auf (Tab. 16).

**Tabelle 16: Effektstärken: Bedeutung lehrbezogene Ziele**

Gruppe	Studierende	Wissenschaftliche Mitglieder	Nichtwissenschaftliche Mitglieder
$M \pm SD$	$4,57 \pm 0,72$	$4,83 \pm 0,58$	$5,09 \pm 0,61$
Effektgröße des Unterschieds (Cohen's $d$ )	Studierende vs. Wissenschaftliche Mitglieder		Studierende vs. Nichtwissenschaftliche Mitglieder
	0,41		0,78
	Wissenschaftliche Mitglieder vs. Nichtwissenschaftliche Mitglieder		
	0,43		

(Quelle: Eigene Berechnungen)

Die erhobenen Daten legen nahe, dass den lehrbezogenen Zielen in den untersuchten Stakeholdergruppen eine hohe Bedeutung beigemessen wird. Die Mittelwerte der einzelnen Personengruppen liegen über dem Skalenmittelwert, wie die folgende Grafik zeigt (Abb. 26). Die Relevanz der lehrbezogenen Ziele ist in der Gruppe der nichtwissenschaftlichen Mitglieder im Vergleich zu den anderen Stakeholdergruppen höher.

**Abbildung 26: Lage und Streuung: Bedeutung lehrbezogene Ziele**

(Quelle: Eigene Darstellung)

Die Studierenden messen der Einführung gestufter Studiengänge, dem Erwerb von Praxiserfahrungen im In- und Ausland (z.B. durch die Vermittlung von Praktikums- und Praxissemesterplätzen und Stipendien), der Einflussnahme Studierender auf die Lehre, der Ausbildung von Nachwuchswissenschaftlern und der Vermittlung von Spezialkenntnissen, der Orientierung der Studiengänge am Arbeitsmarkt und der Vermittlung von Grundlagenwissen, der Vermittlung von unternehmerischen und interdisziplinären Sichtweisen sowie sozialen und kulturellen Kompetenzen eine geringere Bedeutung bei ( $t=8,29$ ;  $p=0,00$ ;  $p<0,05$  einseitig;  $d=0,51$ ) als die Gruppen der wissenschaftlichen und nichtwissenschaftlichen Mitglieder. Die Hypothese wurde bestätigt.

Die Gruppen der Studierenden, wissenschaftlichen und nichtwissenschaftlichen Mitglieder weisen Unterschiede in der Bedeutung der forschungsbezogenen Ziele auf (Tab. 17).

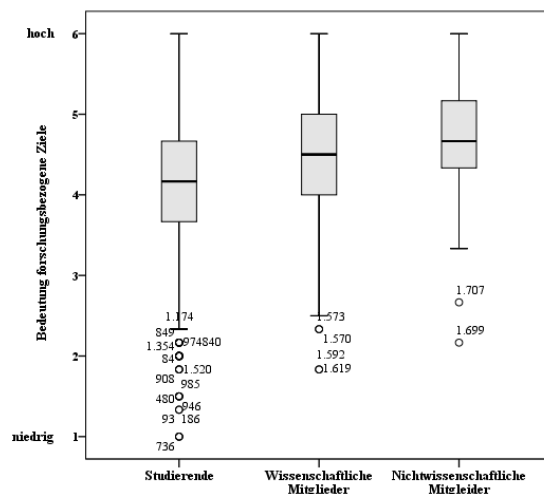
**Tabelle 17: Effektstärken: Bedeutung forschungsbezogene Ziele**

Gruppe	Studierende	Wissenschaftliche Mitglieder	Nichtwissenschaftliche Mitglieder
$M \pm SD$	$4,12 \pm 0,82$	$4,44 \pm 0,77$	$4,68 \pm 0,66$
Effektgröße des Unterschieds (Cohen's $d$ )	Studierende vs. Wissenschaftliche Mitglieder		Studierende vs. Nichtwissenschaftliche Mitglieder
	0,40		0,75
	Wissenschaftliche Mitglieder vs. Nichtwissenschaftliche Mitglieder		
	0,34		

(Quelle: Eigene Berechnungen)

Die Mittelwerte der Nennungen liegen deutlich über dem Skalenmittelwert. Die Gruppen messen den forschungsbezogenen Zielen hohe Bedeutungen bei. In der Gruppe der Studierenden fällt die Bedeutsamkeit dieser Ziele vergleichsweise geringer aus. Der folgende Boxplot (Abb. 27) veranschaulicht die Verteilung der Daten.

**Abbildung 27: Lage und Streuung: Bedeutung forschungsbezogene Ziele**



(Quelle: Eigene Darstellung)

Für die Gruppe der Studierenden hat der Forschungs- und Ergebnistransfer in die Wissenschaft, in die Gesellschaft und in die Praxis eine geringere Relevanz im Vergleich zu den Gruppen der wissenschaftlichen und nichtwissenschaftlichen Mitglieder. Auch Unternehmensgründungen als Ausgründungen aus Hochschulen oder außeruniversitären Forschungseinrichtungen (Spin-off's) sowie ein selektiver Forschungstransfer ist von geringerer Wichtigkeit in der Gruppe der Studierenden ( $t=7,50$ ;  $p=0,00$ ;  $p<0,05$  einseitig;  $d=0,48$ ). Die Hypothese wurde bestätigt.

### c.) Wettbewerbswahrnehmung

*H15: Die Stakeholdergruppen weisen Unterschiede in der Wettbewerbswahrnehmung auf, wobei die Gruppe der Studierenden eine geringere Wettbewerbswahrnehmung aufweist als die Gruppen der wissenschaftlichen und nichtwissenschaftlichen Mitglieder.*

Die Gruppen der Studierenden, der wissenschaftlichen und nichtwissenschaftlichen Mitglieder weisen signifikante Unterschiede in der Wettbewerbswahrnehmung auf (Tab. 18).

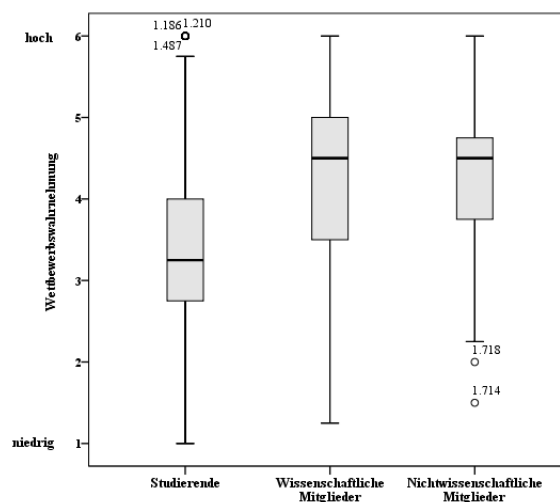
**Tabelle 18: Effektstärken: Wettbewerbswahrnehmung**

Gruppe	Studierende	Wissenschaftliche Mitglieder	Nichtwissenschaftliche Mitglieder
$M \pm SD$	3,38 $\pm$ 1,02	4,29 $\pm$ 1,07	4,29 $\pm$ 0,87
Effektgröße des Unterschieds (Cohen's $d$ )	Studierende vs. Wissenschaftliche Mitglieder		Studierende vs. Nichtwissenschaftliche Mitglieder
	0,86		0,96
	Wissenschaftliche Mitglieder vs. Nichtwissenschaftliche Mitglieder		
	0,00		

(Quelle: Eigene Berechnungen)

Die Gruppen der wissenschaftlichen und nichtwissenschaftlichen Mitglieder weisen keine statistischen Differenzen bei den Mittelwerten auf. Die Bedeutsamkeit der wettbewerbsbezogenen Ziele wird gleichgewichtet. Damit unterscheiden sich diese Gruppen signifikant von der Gruppe der Studierenden in dem Grad der Wettbewerbswahrnehmung. Der folgende Boxplot (Abb. 28) veranschaulicht die Lage und Streuung der Daten.



**Abbildung 28: Lage und Streuung: Wettbewerbswahrnehmung**

(Quelle: Eigene Darstellung)

Die erhobenen Daten legen nahe, dass die Gruppen der wissenschaftlichen und nichtwissenschaftlichen Mitglieder den Wettbewerb um Studierende, wissenschaftliche Mitglieder und nichtwissenschaftliche Mitglieder in den aufgabenbezogenen Umwelten der Hochschule stärker wahrnehmen, im Vergleich zu der Gruppe der Studierenden und es ist ihnen tendenziell wichtiger, dass die Hochschule wettbewerbsfähig ist ( $t=12,10$ ;  $p=0,00$ ;  $p<0,05$  einseitig;  $d=0,78$ ). Die Hypothese wurde bestätigt.

#### d.) Zufriedenheit

*H16: Die Stakeholdergruppen weisen Unterschiede in der Zufriedenheit auf, wobei die Gruppen der Studierenden und wissenschaftlichen Mitglieder im allgemeinen zufriedener sind als die Gruppe der nichtwissenschaftlichen Mitglieder.*

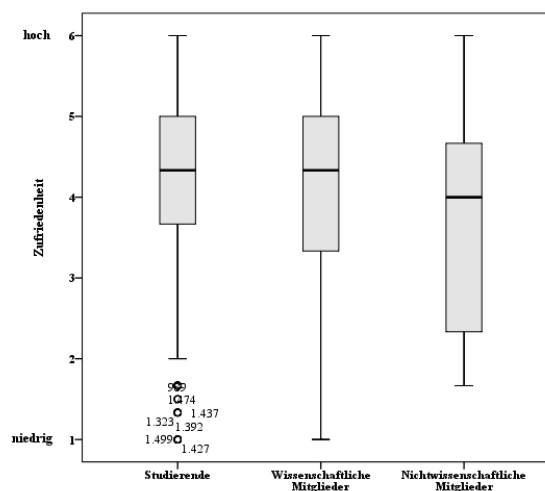
Die Stakeholdergruppen unterscheiden sich in der emotionalen Einstellung (Tab. 19).

**Tabelle 19: Effektstärken: Zufriedenheit**

Gruppe	Studierende	Wissenschaftliche Mitglieder	Nichtwissenschaftliche Mitglieder
$M \pm SD$	4,12 $\pm$ 1,13	4,13 $\pm$ 1,15	3,77 $\pm$ 1,29
Effektgröße des Unterschieds (Cohen's $d$ )	Studierende vs. Wissenschaftliche Mitglieder		Studierende vs. Nichtwissenschaftliche Mitglieder
	0,00		0,29
	Wissenschaftliche Mitglieder vs. Nichtwissenschaftliche Mitglieder		
	0,29		

(Quelle: Eigene Berechnungen)

Im Gegensatz zu der Gruppe der nichtwissenschaftlichen Mitglieder weisen die Gruppen der wissenschaftlichen Mitglieder und Studierenden höhere Zufriedenheitsmittelwerte auf und liegen damit über dem Skalenmittelwert, wie folgende Abbildung (Abb. 29) zeigt.

**Abbildung 29: Lage und Streuung: Zufriedenheit**

(Quelle: Eigene Darstellung)

Die Gruppe der nichtwissenschaftlichen Mitglieder ist im Vergleich zu den Gruppen der Studierenden und wissenschaftlichen Mitglieder unzufriedener mit der Hochschule im Allgemeinen, ihrer Organisationseinheit bzw. ihrem Fachbereich und den allgemeinen organisatorischen Rahmenbedingungen ( $t=2,73$ ;  $p=0,01$ ;  $p<0,05$  einseitig;  $d=0,30$ ). Die Hypothese wurde bestätigt.

Mit den in den Interviews genannten Merkmalen des Konstrukts „Zufriedenheit“ kann ein Bezug zu den emotionalen Traits (Fink & Yolles, 2014) hergestellt werden. Das Konstrukt „Zufriedenheit“ steht möglicherweise in Verbindung mit den konkreten Ziele-Konstrukten, der Zielbekanntheit“, der „Wettbewerbswahrnehmung“ und der wahrgenommenen Organisationskultur.

#### *e.) Verbundenheit mit der Hochschule*

*H17: Die Stakeholdergruppen weisen Unterschiede in der Verbundenheit mit der Hochschule auf, wobei die Gruppe der nichtwissenschaftlichen Mitglieder eine engere Verbundenheit mit der Hochschule aufweist, als die Gruppen der Studierenden und wissenschaftlichen Mitglieder.*

Die Studierenden, die wissenschaftlichen und nichtwissenschaftlichen Mitglieder weisen signifikante Unterschiede in der Verbundenheit mit der Hochschule auf (Tab. 20).

**Tabelle 20: Effektstärken: Verbundenheit mit der Hochschule**

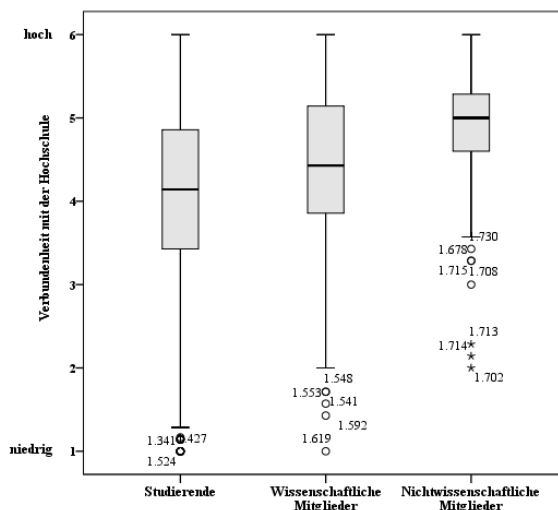
Gruppe	Studierende	Wissenschaftliche Mitglieder	Nichtwissenschaftliche Mitglieder
$M \pm SD$	4,05 $\pm$ 1,08	4,40 $\pm$ 1,10	4,86 $\pm$ 0,81
Effektgröße des Unterschieds (Cohen's $d$ )	Studierende vs. Wissenschaftliche Mitglieder		Studierende vs. Nichtwissenschaftliche Mitglieder
	0,32		0,85
	Wissenschaftliche Mitglieder vs. Nichtwissenschaftliche Mitglieder		
	0,48		

(Quelle: Eigene Berechnungen)

Die erhobenen Daten deuten auf eine starke Verbundenheit mit der Hochschule in allen Stakeholdergruppen hin. Die Mittelwerte liegen über dem Skalenmittelwert. Die Gruppe der nichtwissenschaftlichen Mitglieder weist eine höhere Verbundenheit mit der Hochschule auf im Vergleich zu der Gruppe der Studierenden und wissenschaftlichen Mitglieder ( $t=6,88$ ;

$p=0,00$ ;  $p<0,05$  einseitig;  $d=0,45$ ). Die Abbildung (Abb. 30) zeigt die Lage und Streuung der Daten.

**Abbildung 30: Lage und Streuung: Verbundenheit mit der Hochschule**



(Quelle: Eigene Darstellung)

Die Gruppe der nichtwissenschaftlichen Mitglieder fühlen sich tendenziell enger mit der Hochschule und ihrem Fachbereich bzw. ihrer Organisationseinheit verbunden. Sie identifizieren sich eher mit der Hochschule und würden diese weiterempfehlen. Sie sind gerne Mitglied der Hochschule und können sich nicht vorstellen, die Hochschule zu wechseln. Die Hypothese wurde bestätigt.

Diese Ziele sind eher emotionaler Natur. Mit diesem Konstrukt können die emotionalen Einstellungen der Hochschulmitglieder erfasst werden. Diese „emotionalen Traits“ (Fink & Yoles, 2014) sind möglicherweise mit den konkreten Zielen, der „Zielbekanntheit“, der „Wettbewerbswahrnehmung“ und den Perzeptionen der Organisationskultur verknüpft.

#### f.) Personenorientiert versus Aufgabenorientiert

*H2: Studierende, wissenschaftliche Mitglieder und nichtwissenschaftliche Mitglieder weisen Unterschiede organisationaler Personen- versus Aufgabenorientierung auf, wobei die Studierenden und wissenschaftlichen Mitglieder die Organisationskultur im Vergleich zu den nichtwissenschaftlichen Mitgliedern personenorientierter wahrnehmen.*

Es existieren Perceptionsunterschiede organisationaler Prozess- versus Aufgabenorientierung zwischen den Stakeholdergruppen (Tab. 21).

**Tabelle 21: Effektstärken: Personenorientiert versus Aufgabenorientiert**

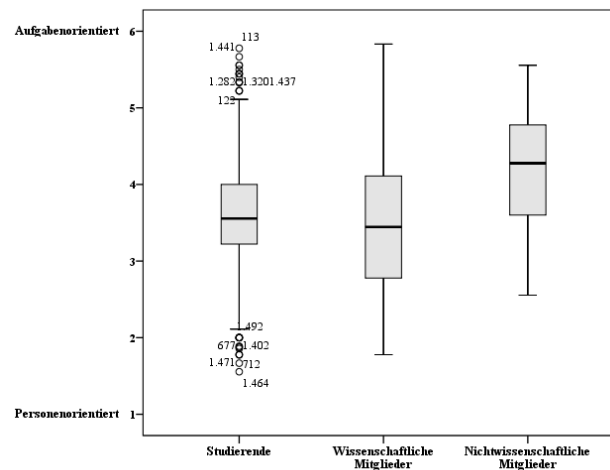
Gruppe	Studierende	Wissenschaftliche Mitglieder	Nichtwissenschaftliche Mitglieder
$M \pm SD$	3,58 $\pm$ 0,62	3,55 $\pm$ 0,92	4,16 $\pm$ 0,76
Effektgröße des Unterschieds (Cohen's $d$ )	Studierende vs. Wissenschaftliche Mitglieder		Studierende vs. Nichtwissenschaftliche Mitglieder
	0,04		0,83
	Wissenschaftliche Mitglieder vs. Nichtwissenschaftliche Mitglieder		
	0,72		

(Quelle: Eigene Berechnungen)

Sowohl die Gruppe der Studierenden als auch die der wissenschaftlichen Mitglieder nehmen die organisationalen Praktiken tendenziell personenorientiert, die Gruppe der nichtwissen-

schaftlichen Mitglieder hingegen eher aufgabenorientiert wahr ( $t=-7,51$ ;  $p=0,00$ ;  $p<0,05$  einseitig;  $d=0,82$ ). Die Abbildung 31 veranschaulicht die Lage und Streuung der Daten je Stakeholdergruppe.

**Abbildung 31: Lage und Streuung: Personenorientiert versus Aufgabenorientiert**



(Quelle: Eigene Darstellung)

Aus der Perspektive der nichtwissenschaftlichen Mitglieder geht es immer erst um die Erledigung der Arbeit und es gibt wenig bekundetes Interesse an den persönlichen Problemen der Mitglieder. Alle wichtigen Entscheidungen werden tendenziell von einzelnen Personen ohne Zustimmung der betroffenen Mitglieder getroffen. Die Vorgaben werden eher zentral von der höchsten Führungsebene vorgegeben. Die nichtwissenschaftlichen Mitglieder tendieren zu der Wahrnehmung, dass die Hochschule nur an ihrer geleisteten Arbeit interessiert ist und wenig Interesse am Wohl des Einzelnen und dessen Familie besteht. Neueinsteiger erfahren eher wenig Unterstützung, um sich an das Arbeits- bzw. Studenumfeld zu gewöhnen und müssen sich selbst zurechtfinden. Auch die Unterstützung bei der beruflichen Weiterentwicklung innerhalb der Hochschule wird als gering empfunden. In den Gruppen der Studierenden und wissenschaftlichen Mitglieder hingegen finden persönliche Anliegen eher Berücksichtigung. Nach ihrer Wahrnehmung übernimmt die Hochschule tendenziell eine größere Verantwortung für ihre Mitglieder und deren Familien. Neueinsteiger empfinden eine stärkere Unterstützung, sich an das Arbeits- bzw. Studenumfeld zu gewöhnen. Wichtige Entscheidungen werden eher kollektiv in den Gruppen bzw. Ausschüssen der Hochschule, unabhängig von dem Hierarchiesystem, in Abstimmung mit den beteiligten Mitgliedern getroffen. Die kollektiven Entscheidungen orientieren sich tendenziell an dem Wissen der Experten. Tendenziell erfahren Studierende und wissenschaftliche Mitglieder mehr Unterstützung auf dem Karriereweg bzw. bei dem Aufstieg innerhalb der Hochschule.

Die Dimension „Personenorientiert versus Aufgabenorientiert“ konnte repliziert und für einen Vergleich der wahrgenommenen organisationalen Praktiken der Stakeholdergruppen in einer deutschen staatlichen Hochschule angewendet werden. Die Hypothese wurde bestätigt.

## 10.2 Operationen im Hochschulkontext

### a.) Prozessorientiert versus Ergebnisorientiert

*H6: Studierende, wissenschaftliche Mitglieder und nichtwissenschaftliche Mitglieder weisen Unterschiede organisationaler Prozess- vs. Ergebnisorientierung auf, wobei die nichtwissenschaftlichen Mitglieder die Organisationskultur prozessorientierter wahrnehmen als die Gruppe der Studierenden und wissenschaftlichen Mitglieder.*

Es existieren Unterschiede in der wahrgenommenen Prozess- versus Ergebnisorientierung zwischen den Stakeholdergruppen (Tab. 22).

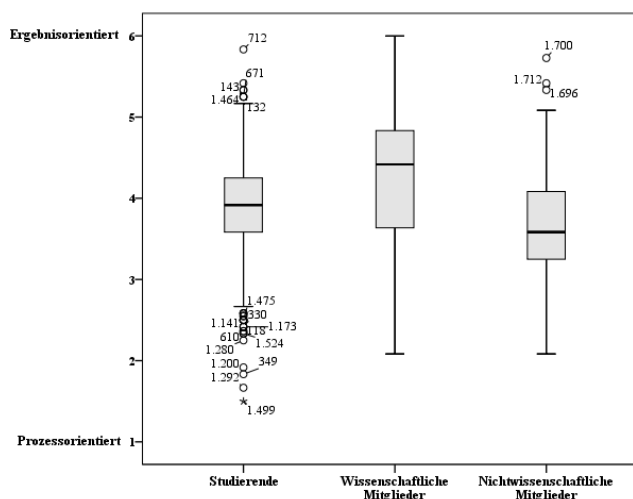
**Tabelle 22: Effektstärken: Prozessorientiert versus Ergebnisorientiert**

Gruppe	Studierende	Wissenschaftliche Mitglieder	Nichtwissenschaftliche Mitglieder
$M \pm SD$	3,90 $\pm$ 0,54	4,22 $\pm$ 0,82	3,68 $\pm$ 0,66
Effektgröße des Unterschieds (Cohen's $d$ )	Studierende vs. Wissenschaftliche Mitglieder		Studierende vs. Nichtwissenschaftliche Mitglieder
	0,46		0,38
	Wissenschaftliche Mitglieder vs. Nichtwissenschaftliche Mitglieder		
	0,74		

(Quelle: Eigene Berechnungen)

Für die Untersuchung des phänomenologischen Analysefeldes „Operationen“ des Konfigurationsmodells der Organisationskultur (Dauber et al., 2012) wird die Dimension „Prozessorientiert versus Ergebnisorientiert“ (Hofstede et al., 1990) auf einer subkulturellen Analyseebene zugrundegelegt. Die Gruppen der Studierenden und wissenschaftlichen Mitglieder weisen eine vergleichsweise höhere Ergebnisorientierung auf. Die Gruppe der nichtwissenschaftlichen Mitglieder nimmt die Organisationskultur im Vergleich zu den anderen Stakeholdergruppen eher prozessorientiert wahr ( $t=4,25$ ;  $p=0,00$ ;  $p<0,05$  einseitig;  $d=0,40$ ). Die Abbildung (Abb. 32) zeigt die Verteilung der Daten je Stakeholdergruppe.

**Abbildung 32: Lage und Streuung: Prozessorientiert versus Ergebnisorientiert**



(Quelle: Eigene Darstellung)

Die Gruppe der nichtwissenschaftlichen Mitglieder fühlt sich tendenziell in unbekannten Situationen unwohl, sie hat eine eher geringere Risikoneigung, die Tagesabläufe werden ähnlich und eher nicht anstrengend empfunden. Aus dieser Perspektive werden tendenziell immer die gleichen Studiengänge und außerfachlichen Lehrveranstaltungen angeboten. Der Umgang unter den Mitgliedern der Hochschule wird als förmlich beschrieben. Aus ihrer Perspektive

gibt es eher ein Feedback vom Vorgesetzten, wenn Fehler gemacht werden. Das Verhalten eines typischen Mitglieds der Hochschule wird als zurückhaltend, indirekt, kühl, pessimistisch und langsam beschrieben. Die Gruppen der Studierenden und wissenschaftlichen Mitglieder hingegen weisen eine höhere Risikoneigung auf und fühlen sich in unbekannten Situationen tendenziell wohler, die Tagesabläufe werden als herausfordernd empfunden. Aus ihrer Perspektive werden Fehler in Folge von Initiative eher akzeptiert. Die Gruppen empfinden, dass immer neue Studiengänge und außerfachliche Lehrveranstaltungen angeboten werden. Der Umgang zwischen den Mitgliedern der Hochschule wird eher als locker wahrgenommen. Das Verhalten eines typischen Mitglieds der Organisation wird tendenziell als initiativ, herzlich, direkt, schnell und optimistisch bewertet.

Die Organisationskultur-Dimension „Prozessorientiert versus Ergebnisorientiert“ konnte repliziert und auf die Stakeholdergruppen einer deutschen staatlichen Hochschule für einen Vergleich angewendet werden. Die Hypothese wurde somit bestätigt.

*b.) Offenes System versus Geschlossenes System im Hochschulkontext*

*H7: Studierende, wissenschaftliche Mitglieder und nichtwissenschaftliche Mitglieder weisen Unterschiede in der Wahrnehmung der Organisation als offenes versus geschlossenes System auf, wobei die Studierenden und wissenschaftlichen Mitglieder im Vergleich zu den nichtwissenschaftlichen Mitgliedern die Organisation stärker als offenes System wahrnehmen.*

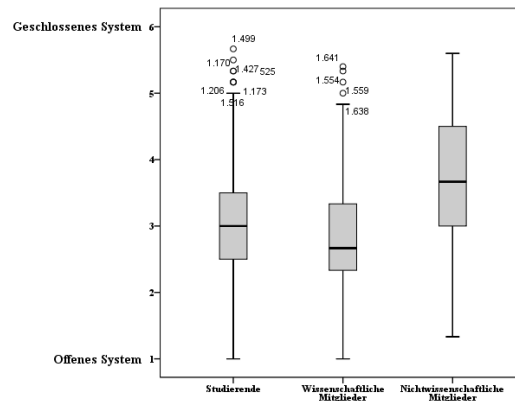
Die Stakeholdergruppen unterscheiden sich in der Wahrnehmung der Hochschule als offenes versus geschlossenes System (Tab. 23).

**Tabelle 23: Effektstärken: Offenes System versus Geschlossenes System**

Gruppe	Studierende	Wissenschaftliche Mitglieder	Nichtwissenschaftliche Mitglieder
$M \pm SD$	3,01 $\pm$ 0,69	2,90 $\pm$ 0,94	3,64 $\pm$ 1,00
Effektgröße des Unterschieds (Cohen's $d$ )	Studierende vs. Wissenschaftliche Mitglieder		Studierende vs. Nichtwissenschaftliche Mitglieder
	0,14		0,73
	Wissenschaftliche Mitglieder vs. Nichtwissenschaftliche Mitglieder		
	0,77		

(Quelle: Eigene Berechnungen)

Die Gruppen der Studierenden und wissenschaftlichen Mitglieder nehmen die Hochschule eher als offenes System wahr, im Vergleich zu der Gruppe der nichtwissenschaftlichen Mitglieder ( $t=-6,33$ ;  $p=0,00$ ;  $p<0,05$  einseitig;  $d=0,73$ ). Die folgende Abbildung (Abb. 33) zeigt die Lage und Streuung der Daten.

**Abbildung 33: Lage und Streuung: Offenes System versus Geschlossenes System**

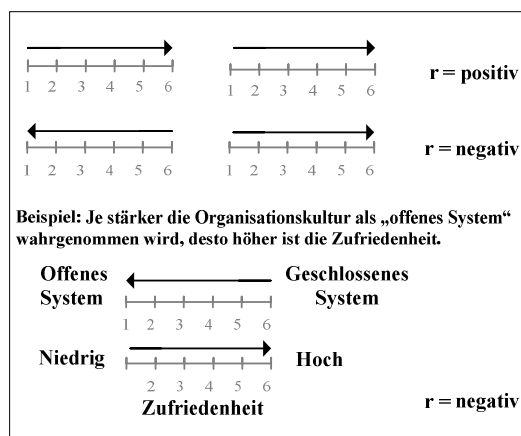
(Quelle: Eigene Darstellung)

Die Gruppe der nichtwissenschaftlichen Mitglieder verhält sich tendenziell verschlossen gegenüber neuen Mitgliedern der Hochschule, sogar gegenüber Mitgliedern anderer Fachbereiche bzw. Organisationseinheiten. Aus dieser Perspektive würden nur spezielle Menschen in die Hochschule passen und neue Mitglieder brauchen normalerweise mehr als ein Jahr, um sich in der Hochschule wohl zu fühlen. Auch haben sie das Gefühl, dass sehr wenig Wert auf ihr Arbeitsumfeld bzw. Studenumfeld gelegt wird und die Führungskräfte bzw. Dozenten eher zurückhaltend mit Dingen sind, die ihr Leben angenehmer machen können. Die Gruppen der wissenschaftlichen Mitglieder und Studierenden hingegen verhalten sich offen gegenüber neuen Mitgliedern und sie tendieren zu der Wahrnehmung, dass fast jede Person in die Hochschule passen würde. Neue Mitglieder brauchen nur wenige Tage, um sich in der Hochschule wohl zu fühlen. Aus der Perspektive der Studierenden und wissenschaftlichen Mitglieder wird tendenziell viel Wert auf das Arbeits- bzw. Studenumfeld gelegt und Führungskräfte bzw. Dozenten sind eher großzügig mit Dingen, die das Leben angenehmer machen können. Ein offenes Kommunikationsklima existiert eher in den Gruppen der wissenschaftlichen Mitglieder und Studierenden im Gegensatz zu der Gruppe der nichtwissenschaftlichen Mitglieder.

Die Dimension „Offenes System versus Geschlossenes System“ (Hofstede et al., 1990) konnte in einer deutschen staatlichen Hochschule repliziert und Erkenntnisse über die Perzeptionen von Stakeholdergruppen abgeleitet werden. Die Hypothese wurde bestätigt.

### 10.3 Relation zwischen organisationalen Praktiken und Hochschulzielen

Es sei nochmals auf die Besonderheit der bipolaren Eigenschaften der Hofstede et al. (1990) Konstrukte hingewiesen. Betrachtet man beispielsweise das bipolare Konstrukt „Offenes System vs. Geschlossenes System“, dann steigt der Skalenwert auf einer sechspoligen Intervallskala, je stärker die Organisationskultur als „Geschlossenes System“ wahrgenommen wird und sinkt folglich, bei stärkerer Wahrnehmung der Organisationskultur als „Offenes System“ (Abb. 34).

**Abbildung 34: Interpretationsbeispiel Korrelationen**

(Quelle: Eigene Darstellung)

Bei der Untersuchung der Verbindungen zwischen den Hofstede et al. (1990) Dimensionen und den eigenentwickelten Konstrukten spielt die Richtung der Korrelationskoeffizienten ( $r$ ) somit eine wesentliche Rolle. Da es sich bei den Hypothesen um gerichtete Thesen handelt, wurde das Signifikanzniveau einseitig getestet werden. Um fundierte Erkenntnisse über die Effektstärken zu treffen, wurden Schwellenwerte für die Korrelationen berechnet, ab denen sie bei den entsprechenden Samplegrößen auf dem 5%- bzw. 1%-Niveau signifikant sind:

Anzahl Studierender = 1483: ab 0,043 auf dem 5%-Niveau, ab 0,061 auf dem 1%-Niveau (einseitig)

Anzahl wissenschaftlicher Mitglieder = 139: ab 0,141 auf dem 5%-Niveau, ab 0,198 auf dem 1%-Niveau (einseitig)

Anzahl nichtwissenschaftlicher Mitglieder = 102: ab 0,164 auf dem 5%-Niveau, ab 0,231 auf dem 1%-Niveau (einseitig)

Wenn beispielsweise eine Korrelation zwischen allen drei Stakeholdergruppen vorliegt ( $r=0,10$ ,  $p<0,01$ ), wäre die entsprechende Annahme für die Studierenden bestätigt ( $r \geq 0,043$ ), für die beiden anderen Gruppen jedoch nicht, obwohl der Zusammenhang in allen drei Gruppen gleich ausgeprägt ist.

Zunächst werden die Korrelationen auf der organisationalen Analyseebene und dann auf der Gruppenebene untersucht. Auf der organisationalen Analyseebene existieren signifikante Zusammenhänge zwischen den organisationalen Praktiken und den Zielen für eine Hochschule.

**Tabelle 24: Korrelationen: Analyseebene Organisation**

	P2	P3	P4	P5	P6	Z1	Z2	Z3	Z4	Z5	Z6
<b>P1</b> Korrelation Pearson	-0,53**	0,22**	-0,56**	0,39**	-0,019	0,22**	0,13**	0,30**	0,12**	0,43**	0,39**
Signifikanz (1-seitig)	0,00	0,00	0,00	0,00	0,21	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
<b>P2</b> Korrelation Pearson	1	-0,19**	0,57**	-0,26**	0,07**	-0,10**	-0,10**	-0,31**	-0,12**	-0,46**	-0,36**
Signifikanz (1-seitig)		0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
<b>P3</b> Korrelation Pearson		1	-0,27**	0,13**	0,16**	0,04*	0,06*	0,10**	0,12**	0,15**	,030
Signifikanz (1-seitig)			0,00	0,00	0,00	0,04	0,01	0,00	0,00	0,00	0,10
<b>P4</b> Korrelation Pearson			1	-0,35**	-0,06**	-0,14**	-0,10**	-0,27**	-0,08**	-0,48**	-0,33**
Signifikanz (1-seitig)				0,00	0,01	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
<b>P5</b> Korrelation Pearson				1	-0,07**	0,19**	0,13**	0,28**	0,14**	0,29**	0,31**
Signifikanz (1-seitig)					0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
<b>P6</b> Korrelation Pearson					1	-0,09**	-0,10**	-0,16**	-0,13**	-0,024	-0,21**
Signifikanz (1-seitig)						0,00	0,00	0,00	0,00	0,17	0,00
<b>Z1</b> Korrelation Pearson						1	0,58**	0,20**	0,25**	0,20**	0,27**
Signifikanz (1-seitig)							0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
<b>Z2</b> Korrelation Pearson							1	0,20**	0,35**	0,22**	0,28**
Signifikanz (1-seitig)								0,00	0,00	0,00	0,00



<b>Z3</b>	Korrelation Pearson								1	0,33**	0,33**	0,39**
	Signifikanz (1-seitig)									0,00	0,00	0,00
<b>Z4</b>	Korrelation Pearson									1	0,25**	0,31**
	Signifikanz (1-seitig)										0,00	0,00
<b>Z5</b>	Korrelation Pearson										1	0,73**
	Signifikanz (1-seitig)											0,00

\* Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (1-seitig) signifikant, \*\* Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (1-seitig) signifikant  
P1 = Prozessorientiert vs. Ergebnisorientiert; P2 = Personenorientiert vs. Aufgabenorientiert; P3 = Organisationsgebunden vs. Tätigkeitsgebunden; P4 = Offenes System vs. Geschlossenes System; P5 = Schwache Kontrolle vs. Starke Kontrolle; P6 = Normativ vs. Pragmatisch  
Z1 = Bedeutung lehrbezogene Ziele; Z2 = Bedeutung forschungsbezogene Ziele; Z3 = Zielbekanntheit; Z4 = Wettbewerbswahrnehmung;  
Z5 = Zufriedenheit; Z6 = Verbundenheit mit der Hochschule

(Quelle: Eigene Berechnungen)

Je stärker die Organisationskultur als ergebnisorientiert wahrgenommen wird, desto schwächer werden die organisationalen Operationen als personenorientiert und die Hochschule als offenes System wahrgenommen. Die Bedeutung der lehr- und forschungsbezogenen Ziele, die Zielbekanntheit, die Wettbewerbswahrnehmung und die Zufriedenheit sowie der Grad der Verbundenheit mit der Hochschule steigen, je stärker die Organisationskultur als ergebnisorientiert wahrgenommen wird. Es existieren relativ starke negative Verbindungen mit der Organisationskultur-Dimension „Prozessorientiert versus Ergebnisorientiert“ und den Dimensionen „Personenorientiert versus Aufgabenorientiert“, „Offenes System versus Geschlossenes System“ sowie „Zufriedenheit“.

Je stärker die Organisationskultur als aufgabenorientiert wahrgenommen wird, desto stärker wird die Hochschule als geschlossenes System wahrgenommen. Die Bedeutung der lehr- und forschungsbezogenen Ziele für die Hochschule, die Zielbekanntheit, die Wettbewerbswahrnehmung und die Zufriedenheit sowie die Verbundenheit mit der Hochschule nehmen bei steigender Aufgabenorientierung ab. Es existiert eine relativ starke positive Verbindung zwischen den Organisationskultur-Dimensionen „Personenorientiert versus Aufgabenorientiert“ und „Offenes System versus Geschlossenes System“. Es gibt eine relativ starke negative Verbindung mit der Dimension „Personenorientiert versus Aufgabenorientiert“ und dem Konstrukt „Zufriedenheit“.

Je stärker die Hochschule als geschlossenes System wahrgenommen wird, desto geringer ist die Bedeutung der lehr- und forschungsbezogenen Ziele für die Hochschule, die Zielbekanntheit, die Wettbewerbswahrnehmung und die Zufriedenheit sowie die Verbundenheit mit der Hochschule. Es existiert eine relativ starke negative Verbindung mit der Organisationskultur-Dimension „Offenes System versus Geschlossenes System“ und dem Konstrukt „Zufriedenheit“.

Die folgenden Unterabschnitte beschreiben die korrelationsanalytischen Untersuchungen und Resultate auf der Analyseebene der Stakeholdergruppen.

a.) Korrelationen „Personenorientiert versus Aufgabenorientiert“ und Bedeutung lehr- und forschungsbezogene Ziele

*H9: Je stärker die Organisationskultur als aufgabenorientiert wahrgenommen wird, desto höher ist die Bedeutung der lehr- und forschungsbezogenen Ziele.*

Die Dimension „Personenorientiert versus Aufgabenorientiert“ (Hofstede et al., 1990) korreliert mit der Bedeutung der lehr- und forschungsbezogenen Ziele sowohl auf organisationaler als auch auf subkultureller Analyseebene (Tab. 25). Bei der bipolaren Organisationskultur-Dimension „Personenorientiert versus Aufgabenorientiert“ stehen ein niedriger Skalenwert für „Personenorientiert“ und ein hoher Skalenwert für „Aufgabenorientiert“.

**Tabelle 25: Personenorientiert versus Aufgabenorientiert und Bedeutung lehr- und forschungsbezogene Ziele**

(Vermutung: positive Relation) „Personenorientiert vs. Aufgabenorientiert“ und	Studierende	Wissenschaftliche Mitglieder	Nichtwissenschaftliche Mitglieder
Bedeutung lehrbezogene Ziele Organisationslevel (N=1.773): Nicht bestätigt ( $r = -0,10$ ; $p < 0,01$ ).	Nicht bestätigt $r = -0,18$ $p < 0,01$	Nicht bestätigt $r = -0,21$ $p < 0,01$	Bestätigt $r = 0,43$ $p < 0,01$
Bedeutung forschungsbezogene Ziele Organisationslevel (N=1.773): Nicht bestätigt ( $r = -0,10$ ; $p < 0,01$ ).	Nicht bestätigt $r = -0,14$ $p < 0,01$	Nicht bestätigt $r = -0,22$ $p < 0,01$	Nicht bestätigt $r = 0,10$ $p > 0,05$ ; $p = 0,164$

(Quelle: Eigene Darstellung)

In den Gruppen der Studierenden und wissenschaftlichen Mitglieder existieren schwache negative Verbindungen zwischen der Organisationskultur-Dimension „Personenorientiert versus Aufgabenorientiert“ und den eigenentwickelten Konstrukten „Bedeutung lehrbezogene Ziele“ und „Bedeutung forschungsbezogene Ziele“. Eine steigende Aufgabenorientierung lässt die Bedeutung der lehr- und forschungsbezogenen Ziele in diesen Gruppen zum Skalenendpol „Personenorientiert“ sinken. In der Gruppe der nichtwissenschaftlichen Mitglieder existiert eine relativ starke positive Verbindung zwischen der Dimension „Personenorientiert versus Aufgabenorientiert“ und dem Konstrukt „Bedeutung lehrbezogene Ziele“. In dieser Gruppe lässt eine starke Aufgabenorientierung die Bedeutung der lehrbezogenen Ziele ansteigen. Es existieren keine signifikanten Verbindungen zwischen der Organisationskultur-Dimension und dem eigenentwickelten Konstrukt „Bedeutung forschungsbezogene Ziele“ in der Gruppe der nichtwissenschaftlichen Mitglieder.

b.) Korrelationen „Prozessorientiert versus Ergebnisorientiert“ und Bedeutung lehr- und forschungsbezogene Ziele

*H12: Je stärker die Organisationskultur als ergebnisorientiert wahrgenommen wird, desto höher ist die Bedeutung der lehr- und forschungsbezogenen Ziele.*

Die Dimension „Prozessorientiert versus Ergebnisorientiert“ (Hofstede et al., 1990) steht in einem Zusammenhang mit der Bedeutung der lehr- und forschungsbezogenen Ziele sowohl auf organisationaler als auch auf subkultureller Analyseebene der Gruppe der Studierenden (Tab. 26). Bei der Organisationskultur-Dimension „Prozessorientiert versus Ergebnisorientiert“ stehen ein hoher Skalenwert für „Ergebnisorientiert“ und ein niedriger Skalenwert für „Prozessorientiert“.

**Tabelle 26: Prozessorientiert versus Ergebnisorientiert und Bedeutung lehr- und forschungsbezogene Ziele**

(Vermutung: positive Relation) „Prozessorientiert versus Ergebnisorientiert“ und	Studierende	Wissenschaftliche Mitglieder	Nichtwissenschaftliche Mitglieder
Bedeutung lehrbezogene Ziele Organisationslevel (N=1.773): Bestätigt ( $r = 0,22$ ; $p < 0,01$ ).	Bestätigt $r = 0,28$ $p < 0,01$	Nicht bestätigt $r = 0,13$ $p > 0,05$ ; $p = 0,06$	Nicht bestätigt $r = -0,17$ $p < 0,05$
Bedeutung forschungsbezogene Ziele Organisationslevel (N = 1.773) : Bestätigt ( $r = 0,13$ ; $p < 0,01$ ).	Bestätigt $r = 0,15$ $p < 0,01$	Nicht bestätigt $r = 0,14$ $p > 0,05$ ; $p = 0,06$	Nicht bestätigt $r = -0,11$ $p > 0,05$ ; $p = 0,14$

(Quelle: Eigene Darstellung)

In der Gruppe der Studierenden existieren relativ schwache positive Verbindungen zwischen der Organisationskultur-Dimension „Prozessorientiert versus Ergebnisorientiert“ und den eigenentwickelten Konstrukten „Bedeutung lehrbezogene Ziele“ und „Bedeutung forschungsbezogene Ziele“. Eine starke Erfolgsorientierung lässt die Bedeutung der lehr- und forschungsbezogenen Ziele ansteigen. In der Gruppe der wissenschaftlichen Mitglieder existieren keine signifikanten Zusammenhänge zwischen den Konstrukten. In der Gruppe der nichtwissenschaftlichen Mitglieder gibt es einen relativ schwachen negativen Zusammenhang zwischen der Organisationskultur-Dimension und der Bedeutung lehrbezogener Ziele. In dieser Gruppe sinkt die Bedeutung der lehrbezogenen Ziele bei steigender Ergebnisorientierung.

c.) Korrelationen „Offenes System versus Geschlossenes System“ und Bedeutung lehr- und forschungsbezogene Ziele

*H13: Je stärker die Organisationskultur als geschlossenes System wahrgenommen wird, desto höher ist die Bedeutung der lehr- und forschungsbezogenen Ziele.*

Die Dimension „Offenes System versus Geschlossenes System“ (Hofstede et al., 1990) steht in einem Zusammenhang mit der Bedeutung lehr- und forschungsbezogener Ziele sowohl auf organisationaler als auch auf der subkulturellen Analyseebene (Tab. 27). Bei der Organisationskultur-Dimension „Offenes System versus Geschlossenes System“ stehen ein niedriger Skalenwert für „Offenes System“ und ein hoher Skalenwert für „Geschlossenes System“.

**Tabelle 27: Offenes System versus Geschlossenes System und Bedeutung lehr- und forschungsbezogene Ziele**

(Vermutung: positive Relation) „Offenes versus Geschlossenes System“ und	Studierende	Wissenschaftliche Mitglieder	Nichtwissenschaftliche Mitglieder
Bedeutung lehrbezogene Ziele Organisationslevel (N=1.773): Nicht bestätigt ( $r = -0,14$ ; $p < 0,01$ ).	Nicht bestätigt $r = -0,22$ $p < 0,01$	Nicht bestätigt $r = -0,23$ $p < 0,01$	Bestätigt $r = 0,44$ $p < 0,01$
Bedeutung forschungsbezogene Ziele Organisationslevel (N=1.773): Nicht bestätigt ( $r = -0,10$ ; $p < 0,01$ ).	Nicht bestätigt $r = -0,15$ $p < 0,01$	Nicht bestätigt $r = -0,24$ $p < 0,01$	Nicht bestätigt $r = 0,15$ $p > 0,05$ ; $p = 0,06$

(Quelle: Eigene Darstellung)

In der Gruppe der nichtwissenschaftlichen Mitglieder existiert eine relativ starke positive Verbindung zwischen der Organisationskultur-Dimension „Offenes System versus Geschlossenes System“ und dem eigenentwickelten Konstrukt „Bedeutung lehrbezogene Ziele“. Die Wahrnehmung der Hochschule als geschlossenes System lässt die Bedeutung der lehrbezogenen Ziele ansteigen. In der Gruppe der Studierenden und wissenschaftlichen Mitglieder existieren relativ schwache negative Verbindungen zwischen der Organisationskultur-Dimension

und den Konstrukten „Bedeutung lehrbezogene Ziele“ und „Bedeutung forschungsbezogene Ziele“. In diesen Gruppen lässt die Wahrnehmung der Organisationskultur als geschlossenes System die Bedeutung der lehr- und forschungsbezogenen Ziele sinken.

Zur Ableitung weiterer Erkenntnisse über die vermuteten Zusammenhänge zwischen der Perzeption organisationaler Praktiken (Hofstede et al., 1990; Hofstede, 1998) und den eigenentwickelten Konstrukten auf Basis der Zielmerkmale von Mertens (2010), den Erkenntnissen aus den Interviews und der Dokumentenanalyse wurden die Konstrukte je Stakeholdergruppe korreliert.

Auf der subkulturellen Ebene der Gruppe der Studierenden existieren signifikante Korrelationen zwischen der Perzeption organisationaler Praktiken (Hofstede et al., 1990; Hofstede, 1998) und den eigenentwickelten Konstrukten (Tab. 28).

**Tabelle 28: Korrelationen in der Stakeholdergruppe der Studierenden**

		P2	P3	P4	P5	P6	Z1	Z2	Z3	Z4	Z5	Z6
<b>P1</b>	Korrelation Pearson	-0,49**	0,13**	-0,52**	0,38**	-0,12**	0,27**	0,15**	0,30**	0,08**	0,42**	0,42**
	Signifikanz (1-seitig)	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
<b>P2</b>	Korrelation Pearson	1	-0,07**	0,50**	-0,29**	0,23**	-0,18**	-0,14**	-0,38**	-0,15**	-0,42**	-0,43**
	Signifikanz (1-seitig)		0,01	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
<b>P3</b>	Korrelation Pearson		1	-0,15**	0,14**	0,00	0,11**	0,08**	0,10**	0,12**	0,08**	0,07**
	Signifikanz (1-seitig)			0,00	0,00	0,45	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
<b>P4</b>	Korrelation Pearson			1	-0,39**	0,11**	-0,22**	-0,15**	-0,34**	-0,10**	-0,46**	-0,41**
	Signifikanz (1-seitig)				0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
<b>P5</b>	Korrelation Pearson				1	-0,04	0,18**	0,12**	0,28**	0,11**	0,33**	0,30**
	Signifikanz (1-seitig)					0,06	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
<b>P6</b>	Korrelation Pearson					1	0,00	-0,04	-0,14**	-0,10**	-0,13**	-0,16**
	Signifikanz (1-seitig)						0,45	0,05	0,00	0,00	0,00	0,00
<b>Z1</b>	Korrelation Pearson						1	0,55**	0,14**	0,17**	0,27**	0,25**
	Signifikanz (1-seitig)							0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
<b>Z2</b>	Korrelation Pearson							1	0,15**	0,31**	0,27**	0,26**
	Signifikanz (1-seitig)								0,00	0,00	0,00	0,00
<b>Z3</b>	Korrelation Pearson								1	0,23**	0,38**	0,37**
	Signifikanz (1-seitig)									0,00	0,00	0,00
<b>Z4</b>	Korrelation Pearson									1	0,29**	0,27**
	Signifikanz (1-seitig)										0,00	0,00
<b>Z5</b>	Korrelation Pearson										1	0,79**
	Signifikanz (1-seitig)											0,00

\* Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (1-seitig) signifikant, \*\* Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (1-seitig) signifikant  
P1 = Prozessorientiert vs. Ergebnisorientiert; P2 = Personenorientiert vs. Aufgabenorientiert; P3 = Organisationsgebunden vs. Tätigkeitsgebunden; P4 = Offenes System vs. Geschlossenes System; P5 = Schwache Kontrolle vs. Starke Kontrolle; P6 = Normativ vs. Pragmatisch  
Z1 = Bedeutung lehrbezogene Ziele; Z2 = Bedeutung forschungsbezogene Ziele; Z3 = Zielbekanntheit; Z4 = Wettbewerbswahrnehmung;  
Z5 = Zufriedenheit; Z6 = Verbundenheit mit der Hochschule

(Quelle: Eigene Berechnungen)

Je stärker die Organisationskultur als ergebnisorientiert wahrgenommen wird, desto schwächer werden die organisationalen Operationen als personenorientiert und die Hochschule als offenes System wahrgenommen. Jedoch nehmen die Bedeutung der lehr- und forschungsbezogenen Ziele, die Zielbekanntheit, die Wettbewerbswahrnehmung und die Zufriedenheit sowie der Grad der Verbundenheit mit der Hochschule bei steigender Ergebnisorientierung zu. Es existieren relativ starke negative Verbindungen mit der Organisationskultur-Dimension „Prozessorientiert versus Ergebnisorientiert“ und den Dimensionen „Personenorientiert versus Aufgabenorientiert“ sowie „Offenes System versus Geschlossenes System“. Relativ starke positive Verbindungen existieren zwischen der Dimension „Prozessorientiert versus Ergebnisorientiert“ und „Zufriedenheit sowie „Verbundenheit mit der Hochschule“.

Je stärker die Organisationskultur als aufgabenorientiert wahrgenommen wird, desto stärker wird die Hochschule als geschlossenes System wahrgenommen. Die Bedeutung der lehr- und forschungsbezogenen Ziele für die Hochschule, die Zielbekanntheit, die Wettbewerbswahrnehmung und die Zufriedenheit sowie die Verbundenheit mit der Hochschule nehmen bei steigender Aufgabenorientierung ab. Es existiert eine relativ starke positive Verbindung zwischen den Organisationskultur-Dimensionen „Personenorientiert versus Aufgabenorientiert“ und „Offenes System versus Geschlossenes System“. Relativ starke negative Verbindungen mit der Dimension „Personenorientiert versus Aufgabenorientiert“ existieren mit den Konstrukten „Zufriedenheit“ und „Verbundenheit mit der Hochschule“.

Je stärker die Gruppe der Studierenden die Hochschule als geschlossenes System wahrnehmen, desto geringer ist die Bedeutung der lehr- und forschungsbezogenen Ziele für die Hochschule, die Zielbekanntheit, die Wettbewerbswahrnehmung und die Zufriedenheit sowie die Verbundenheit mit der Hochschule. Es existieren relativ starke negative Verbindungen mit der Organisationskultur-Dimension „Offenes System versus Geschlossenes System“ und den Konstrukten „Zufriedenheit“ und „Verbundenheit mit der Hochschule“.

Auf der subkulturellen Analyseebene der Gruppe der wissenschaftlichen Mitglieder existieren Zusammenhänge zwischen der wahrgenommenen Organisationskultur (Hofstede et al., 1990; Hofstede, 1998) und den eigenentwickelten Konstrukten (Tab. 29).

**Tabelle 29: Korrelationen in der Stakeholdergruppe der wissenschaftlichen Mitglieder**

	P2	P3	P4	P5	P6	Z1	Z2	Z3	Z4	Z5	Z6
<b>P1</b> Korrelation Pearson	-0,72**	0,52**	-0,76**	0,60**	0,14	0,13	0,14	0,39**	0,29**	0,51**	0,43**
Signifikanz (1-seitig)	0,00	0,00	0,00	0,00	0,06	0,06	0,06	0,00	0,00	0,00	0,00
<b>P2</b> Korrelation Pearson	1	-0,46**	0,71**	-0,42**	0,05	-0,21**	-0,22**	-0,42**	-0,41**	-0,51**	-0,43**
Signifikanz (1-seitig)		0,00	0,00	0,00	0,30	0,01	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
<b>P3</b> Korrelation Pearson		1	-0,44**	0,38**	0,10	0,14	0,13	0,33**	0,32**	0,21**	0,16*
Signifikanz (1-seitig)			0,00	0,00	0,12	0,05	0,07	0,00	0,00	0,01	0,03
<b>P4</b> Korrelation Pearson			1	-0,57**	-0,1	-0,23**	-0,24**	-0,36**	-0,38**	-0,49**	-0,41**
Signifikanz (1-seitig)				0,00	0,09	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
<b>P5</b> Korrelation Pearson				1	0,11	0,12	0,1	0,24**	0,11	0,30**	0,24**
Signifikanz (1-seitig)					0,10	0,08	0,13	0,00	0,11	0,00	0,00
<b>P6</b> Korrelation Pearson					1	0,11	0,06	-0,16*	-0,03	-0,13	-0,25**
Signifikanz (1-seitig)						0,11	0,24	0,03	0,38	0,07	0,00
<b>Z1</b> Korrelation Pearson						1	0,59**	0,32**	0,41**	0,09	0,00
Signifikanz (1-seitig)							0,00	0,00	0,00	0,14	0,48
<b>Z2</b> Korrelation Pearson							1	0,20**	0,36**	0,17*	0,19*
Signifikanz (1-seitig)								0,01	0,00	0,02	0,01
<b>Z3</b> Korrelation Pearson								1	0,51**	0,32**	0,33**
Signifikanz (1-seitig)									0,00	0,00	0,00
<b>Z4</b> Korrelation Pearson									1	0,32**	0,30**
Signifikanz (1-seitig)										0,00	0,00
<b>Z5</b> Korrelation Pearson										1	0,80**
Signifikanz (1-seitig)											0,00

\* Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (1-seitig) signifikant, \*\* Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (1-seitig) signifikant  
P1 = Prozessorientiert vs. Ergebnisorientiert; P2 = Personenorientiert vs. Aufgabenorientiert; P3 = Organisationsgebunden vs. Tätigkeitsgebunden; P4 = Offenes System vs. Geschlossenes System; P5 = Schwache Kontrolle vs. Starke Kontrolle; P6 = Normativ vs. Pragmatisch  
Z1 = Bedeutung lehrbezogene Ziele; Z2 = Bedeutung forschungsbezogene Ziele; Z3 = Zielbekanntheit; Z4 = Wettbewerbswahrnehmung; Z5 = Zufriedenheit; Z6 = Verbundenheit mit der Hochschule

(Quelle: Eigene Berechnungen)

Je stärker die Organisationskultur als ergebnisorientiert wahrgenommen wird, desto schwächer werden die Operationen als personenorientiert und die Hochschule als offenes System

wahrgenommen. Die Zielbekanntheit, die Wettbewerbswahrnehmung, die Zufriedenheit sowie die Verbundenheit mit der Hochschule nehmen bei steigender Ergebnisorientierung zu. Es existieren keine signifikanten Verbindungen mit der Organisationskultur-Dimension „Prozessorientiert versus Ergebnisorientiert“ und den Ziele Konstrukten „Bedeutung lehrbezogene Ziele“ und „Bedeutung forschungsbezogene Ziele“. Es gibt relativ starke negative Verbindungen mit der Dimension „Prozessorientiert versus Ergebnisorientiert“ und „Personenorientiert versus Aufgabenorientiert“ und „Offenes System versus Geschlossenes System“. Es existieren relativ starke positive Verbindungen zwischen der Dimension „Prozessorientiert versus Ergebnisorientiert“ und den Konstrukten „Zufriedenheit“ sowie „Verbundenheit mit der Hochschule“.

Je stärker die organisationalen Praktiken als aufgabenorientiert wahrgenommen werden, desto stärker wird die Hochschule als geschlossenes System wahrgenommen. Bei steigender Aufgabenorientierung nehmen die Bedeutung der lehr- und forschungsbezogenen Ziele, die Zielbekanntheit, die Wettbewerbswahrnehmung, die Zufriedenheit sowie die Verbundenheit mit der Hochschule ab. Es existiert eine relativ starke positive Verbindung zwischen den Organisationskultur-Dimensionen „Personenorientiert versus Aufgabenorientiert“ und „Offenes System versus Geschlossenes System“. Es gibt starke negative Verbindungen zwischen der Dimension „Personenorientiert versus Aufgabenorientiert“ und den Konstrukten „Zielbekanntheit“, „Wettbewerbswahrnehmung“, „Zufriedenheit“ sowie „Verbundenheit mit der Hochschule“.

Je stärker die Hochschule als geschlossenes System wahrgenommen wird, desto geringer ist die Bedeutung der lehr- und forschungsbezogenen Ziele für die Hochschule, die Zielbekanntheit, die Wettbewerbswahrnehmung und die Zufriedenheit sowie die Verbundenheit mit der Hochschule. Es existieren relativ starke negative Verbindungen zwischen der Organisationskultur-Dimension „Offenes System versus Geschlossenes System“ und den Konstrukten „Zufriedenheit“ sowie „Verbundenheit mit der Hochschule“.

Auffällig ist, dass sowohl die Gruppen der Studierenden und wissenschaftlichen Mitglieder die gleichen Vorzeichen in den Korrelationskoeffizienten aufweisen im Vergleich zu den nichtwissenschaftlichen Mitgliedern.

Auf der subkulturellen Analyseebene der Gruppe der nichtwissenschaftlichen Mitglieder existieren signifikante Korrelationen zwischen der wahrgenommenen Organisationskultur (Hofstede et al., 1990; Hofstede, 1998) und den eigenentwickelten Konstrukten (Tab. 30).

**Tabelle 30: Korrelationen in der Stakeholdergruppe der nichtwissenschaftlichen Mitglieder**

	P2	P3	P4	P5	P6	Z1	Z2	Z3	Z4	Z5	Z6
<b>P1</b> Korrelation Pearson	-0,64**	0,31**	-0,62**	0,37**	0,22*	-0,17*	-0,11	-0,02	0,02	0,48**	0,32**
Signifikanz (1-seitig)	0,00	0,00	0,00	0,00	0,01	0,04	0,14	0,42	0,41	0,00	0,00
<b>P2</b> Korrelation Pearson	1	-0,61**	0,81**	-0,11	-0,51**	0,43**	0,10	0,00	0,06	-0,77**	-0,13
Signifikanz (1-seitig)		0,00	0,00	0,15	0,00	0,00	0,16	0,49	0,29	0,00	0,09
<b>P3</b> Korrelation Pearson		1	-0,61**	-0,14	0,69**	-0,46**	-0,06	-0,11	-0,08	0,63**	-0,22*
Signifikanz (1-seitig)			0,00	0,08	0,00	0,00	0,27	0,13	0,21	0,00	0,01
<b>P4</b> Korrelation Pearson			1	-0,12	-0,56**	0,44**	0,15	0,11	0,07	-0,77**	-0,05
Signifikanz (1-seitig)				0,12	0,00	0,00	0,06	0,13	0,25	0,00	0,32
<b>P5</b> Korrelation Pearson				1	-0,41**	0,17*	-0,02	0,13	0,21*	-0,07	0,45**
Signifikanz (1-seitig)					0	0,05	0,41	0,1	0,02	0,24	0,00
<b>P6</b> Korrelation Pearson					1	-0,62**	-0,33**	-0,17*	-0,26**	0,62**	-0,44**
Signifikanz (1-seitig)						0,00	0,00	0,04	0,00	0,00	0,00
<b>Z1</b> Korrelation Pearson						1	0,61**	0,27**	0,47**	-0,45**	0,34**

	Signifikanz (1-seitig)						0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
<b>Z2</b>	Korrelation Pearson						1	0,11	0,42**	-0,19*	0,17*
	Signifikanz (1-seitig)							0,13	0,00	0,03	0,05
<b>Z3</b>	Korrelation Pearson							1	0,26**	-0,01	0,21*
	Signifikanz (1-seitig)								0,00	0,47	0,02
<b>Z4</b>	Korrelation Pearson								1	-0,04	0,43**
	Signifikanz (1-seitig)									0,35	0,00
<b>Z5</b>	Korrelation Pearson									1	0,08
	Signifikanz (1-seitig)										0,21

\* Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (1-seitig) signifikant, \*\* Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (1-seitig) signifikant  
P1 = Prozessorientiert vs. Ergebnisorientiert; P2 = Personenorientiert vs. Aufgabenorientiert; P3 = Organisationsgebunden vs. Tätigkeitsgebunden; P4 = Offenes System vs. Geschlossenes System; P5 = Schwache Kontrolle vs. Starke Kontrolle; P6 = Normativ vs. Pragmatisch  
Z1 = Bedeutung lehrbezogene Ziele; Z2 = Bedeutung forschungsbezogene Ziele; Z3 = Zielbekanntheit; Z4 = Wettbewerbswahrnehmung; Z5 = Zufriedenheit; Z6 = Verbundenheit mit der Hochschule

(Quelle: Eigene Berechnungen)

Je stärker die organisationskulturellen Praktiken als ergebnisorientiert empfunden werden, desto geringer ist die Personenorientierung, die Wahrnehmung der Hochschule als offenes System und die Bedeutung der lehrbezogenen Ziele. Die Zufriedenheit und die Verbundenheit mit der Hochschule nehmen bei steigender Ergebnisorientierung zu. Es existieren keine signifikanten Verbindungen zwischen der Organisationskultur-Dimension „Prozessorientiert versus Ergebnisorientiert“ und den Konstrukten „Bedeutung forschungsbezogene Ziele“, „Zielbekanntheit“ und „Wettbewerbswahrnehmung“. Es gibt relativ starke negative Verbindungen zwischen der Dimension „Prozessorientiert versus Ergebnisorientiert“ und den Dimensionen „Personenorientiert versus Aufgabenorientiert“ und „Offenes System versus Geschlossenes System“. Eine relativ starke positive Verbindung existiert zwischen der Organisationskultur-Dimension „Prozessorientiert versus Ergebnisorientiert“ und „Zufriedenheit“.

Je stärker die Organisationskultur als aufgabenorientiert wahrgenommen wird, desto stärker wird die Hochschule als geschlossenes System wahrgenommen und die Bedeutung der lehrbezogenen Ziele nimmt signifikant zu. Der Grad der Zufriedenheit sinkt bei steigender Aufgabenorientierung. Es existieren keine signifikanten Verbindungen zwischen der Dimension „Personenorientierung versus Aufgabenorientierung“ und den Konstrukten „Bedeutung forschungsbezogene Ziele“, „Zielbekanntheit“, „Wettbewerbswahrnehmung“ und „Verbundenheit mit der Hochschule“. Es gibt relativ starke positive Verbindungen zwischen der Dimension „Personenorientiert versus Aufgabenorientiert“ und der Dimension „Offenes System versus Geschlossenes System“ sowie dem Ziel-Konstrukt „Bedeutung lehrbezogene Ziele“. Es existiert eine relativ starke negative Verbindung zwischen der Organisationskultur-Dimension „Personenorientiert versus Aufgabenorientiert“ und „Zufriedenheit“.

Je stärker die Hochschule als geschlossenes System wahrgenommen wird, desto stärker ist die Bedeutung der lehrbezogenen Ziele, jedoch nimmt die Zufriedenheit der nichtwissenschaftlichen Mitglieder signifikant ab. Es existieren keine signifikanten Verbindungen zwischen der Dimension „Offenes System versus Geschlossenes System“ und den Konstrukten „Bedeutung forschungsbezogene Ziele“, „Zielbekanntheit“, „Wettbewerbswahrnehmung“ und „Verbundenheit mit der Hochschule“. Es existiert eine relativ starke positive Verbindung zwischen der Dimension „Offenes System versus Geschlossenes System“ und dem Ziele-Konstrukt „Bedeutung lehrbezogene Ziele“. Eine relativ starke negative Verbindung existiert zwischen der Dimension „Offenes System versus Geschlossenes System“ und „Zufriedenheit“.

### 10.4 Zusammenfassung der Hypothesenprüfung

In den folgenden Tabellen werden die Ergebnisse der Hypothesenprüfung zusammenfassend dargestellt. Die nachfolgende Tabelle (Tab. 31) fasst die Ergebnisse der Prüfung der Unterschiedshypothesen zusammen.

**Tabelle 31: Zusammenfassung der Prüfung von Unterschiedshypothesen**

Hypothese	Bestätigt/Nicht Bestätigt
<b>Identität</b>	
Studierende, wissenschaftliche Mitglieder und nichtwissenschaftliche Mitglieder weisen Unterschiede organisationaler Organisationsgebundenheit versus Tätigkeitsgebundenheit auf, wobei die Studierenden und wissenschaftlichen Mitglieder eine höhere Tätigkeitsgebundenheit aufweisen als die Gruppe der nichtwissenschaftlichen Mitglieder.	<b>Nicht Bestätigt</b>  Cronbach's $\alpha = 0,03$ Cronbach's $\alpha < 0,60$
<b>Ziele und Strategie</b>	
Die Stakeholdergruppen weisen Unterschiede in der Zielbekanntheit auf, wobei die Zielbekanntheit bei den Studierenden, im Vergleich zu den wissenschaftlichen und nichtwissenschaftlichen Mitgliedern geringer ist.	<b>Bestätigt</b>  Cronbach's $\alpha = 0,82$ $\bar{x}_{\text{Stud}}=3,60$ ; $\bar{x}_{\text{WM}}=4,58$ ; $\bar{x}_{\text{NWM}}=4,45$ $d_{\text{Stud/WM}}=0,98$ , $d_{\text{Stud/NWM}}=0,96$ $d_{\text{WM/NWM}}=0,15$ $t=11,99$ ; $p=0,00$ ; $p<0,05$ einseitig; $d=0,78$
Die Stakeholdergruppen weisen Unterschiede in der Bedeutung lehr- und forschungsbezogener Ziele auf, wobei die Gruppe der Studierenden den lehr- und forschungsbezogenen Zielen weniger Bedeutung beimisst als die Gruppen der wissenschaftlichen und nichtwissenschaftlichen Mitglieder der Hochschule.	<b>Bestätigt</b>  Cronbach's $\alpha_{\text{Lehre}} = 0,84$ $\bar{x}_{\text{Stud}}=4,57$ ; $\bar{x}_{\text{WM}}=4,83$ ; $\bar{x}_{\text{NWM}}=5,09$ $d_{\text{Stud/WM}}=0,41$ , $d_{\text{Stud/NWM}}=0,78$ $d_{\text{WM/NWM}}=0,43$ $t=8,29$ ; $p=0,00$ ; $p<0,05$ ; $d=0,51$ Cronbach's $\alpha_{\text{Forschung}} = 0,80$ $\bar{x}_{\text{Stud}}=4,12$ ; $\bar{x}_{\text{WM}}=4,44$ ; $\bar{x}_{\text{NWM}}=4,68$ $d_{\text{Stud/WM}}=0,40$ , $d_{\text{Stud/NWM}}=0,75$ $d_{\text{WM/NWM}}=0,34$ $t=7,50$ ; $p=0,00$ ; $p<0,05$ einseitig; $d=0,48$
Die Stakeholdergruppen weisen Unterschiede in der Wettbewerbswahrnehmung auf, wobei die Gruppe der Studierenden eine geringere Wettbewerbswahrnehmung aufweist als die Gruppen der wissenschaftlichen und nichtwissenschaftlichen Mitglieder.	<b>Bestätigt</b>  Cronbach's $\alpha = 0,75$ $\bar{x}_{\text{Stud}}=3,38$ ; $\bar{x}_{\text{WM}}=4,29$ ; $\bar{x}_{\text{NWM}}=4,29$ $d_{\text{Stud/WM}}=0,86$ , $d_{\text{Stud/NWM}}=0,96$ $d_{\text{WM/NWM}}=0,00$ $t=11,81$ ; $p=0,00$ ; $p<0,05$ einseitig; $d=0,78$
Die Stakeholdergruppen weisen Unterschiede in der Zufriedenheit auf, wobei die Gruppen der Studierenden und wissenschaftlichen Mitglieder im allgemeinen zufriedener sind als die Gruppe der nichtwissenschaftlichen Mitglieder.	<b>Bestätigt</b>  Cronbach's $\alpha = 0,87$ $\bar{x}_{\text{Stud}}=4,12$ ; $\bar{x}_{\text{WM}}=4,13$ ; $\bar{x}_{\text{NWM}}=3,77$ $d_{\text{Stud/WM}}=0,00$ , $d_{\text{Stud/NWM}}=0,29$ $d_{\text{WM/NWM}}=0,29$ $t=2,73$ ; $p=0,01$ ; $p<0,05$ einseitig; $d=0,30$
Die Stakeholdergruppen weisen Unterschiede in der Verbundenheit mit der Hochschule auf, wobei die Gruppe der nichtwissenschaftlichen Mitglieder eine engere Verbundenheit mit der Hochschule aufweist, als die Gruppen der Studierenden und wissenschaftlichen Mitglieder.	<b>Bestätigt</b>  Cronbach's $\alpha = 0,91$ $\bar{x}_{\text{Stud}}=4,05$ ; $\bar{x}_{\text{WM}}=4,40$ ; $\bar{x}_{\text{NWM}}=4,86$ $d_{\text{Stud/WM}}=0,32$ , $d_{\text{Stud/NWM}}=0,85$ $d_{\text{WM/NWM}}=0,48$ $t=6,88$ ; $p=0,00$ ; $p<0,05$ einseitig; $d=0,45$



Studierende, wissenschaftliche Mitglieder und nichtwissenschaftliche Mitglieder weisen Unterschiede organisationaler Personen- versus Aufgabenorientierung auf, wobei die Studierenden und wissenschaftlichen Mitglieder die Organisationskultur im Vergleich zu den nichtwissenschaftlichen Mitgliedern personenorientierter wahrnehmen.	<b>Bestätigt</b> Cronbach's $\alpha = 0,66$ $\bar{x}_{\text{Stud}}=3,58$ ; $\bar{x}_{\text{WM}}=3,55$ ; $\bar{x}_{\text{NWM}}=4,16$ $d_{\text{Stud/WM}}=0,04$ , $d_{\text{Stud/NWM}}=0,83$ $d_{\text{WM/NWM}}=0,72$ $t=-7,51$ ; $p=0,00$ ; $p<0,05$ einseitig; $d=0,82$
<b>Struktur</b>	
Studierende, wissenschaftliche Mitglieder und nichtwissenschaftliche Mitglieder weisen Unterschiede in der Wahrnehmung organisationaler Kontrolle auf, wobei die Studierenden und die wissenschaftlichen Mitglieder die Kontrolle schwächer wahrnehmen als die nichtwissenschaftlichen Mitglieder.	<b>Nicht bestätigt</b> Cronbach's $\alpha = 0,38$ Cronbach's $\alpha < 0,60$
<b>Operationen</b>	
Studierende, wissenschaftliche Mitglieder und nichtwissenschaftliche Mitglieder weisen Unterschiede der normativen versus pragmatischen Kulturwahrnehmung auf, wobei die Studierenden und wissenschaftlichen Mitglieder die Organisationskultur pragmatischer wahrnehmen als die nichtwissenschaftlichen Mitglieder.	<b>Nicht bestätigt</b> Cronbach's $\alpha = 0,21$ Cronbach's $\alpha < 0,60$
Studierende, wissenschaftliche Mitglieder und nichtwissenschaftliche Mitglieder weisen Unterschiede organisationaler Prozess- vs. Ergebnisorientierung auf, wobei die nichtwissenschaftlichen Mitglieder die Organisationskultur prozessorientierter wahrnehmen als die Gruppe der Studierenden und wissenschaftlichen Mitglieder.	<b>Bestätigt</b> Cronbach's $\alpha = 0,70$ $\bar{x}_{\text{NWM}}=3,68$ ; $\bar{x}_{\text{Stud}}=3,90$ ; $\bar{x}_{\text{WM}}=4,22$ $d_{\text{Stud/WM}}=0,46$ , $d_{\text{Stud/NWM}}=0,38$ $d_{\text{WM/NWM}}=0,74$ $t=4,25$ ; $p=0,01$ ; $p<0,05$ einseitig; $d=0,40$
Studierende, wissenschaftliche Mitglieder und nichtwissenschaftliche Mitglieder weisen Unterschiede in der Wahrnehmung der Organisation als offenes versus geschlossenes System auf, wobei die Studierenden und wissenschaftlichen Mitglieder im Vergleich zu den nichtwissenschaftlichen Mitgliedern die Organisation stärker als offenes System wahrnehmen.	<b>Bestätigt</b> Cronbach's $\alpha = 0,60$ $\bar{x}_{\text{Stud}}=3,01$ ; $\bar{x}_{\text{WM}}=2,90$ ; $\bar{x}_{\text{NWM}}=3,64$ $d_{\text{Stud/WM}}=0,14$ , $d_{\text{Stud/NWM}}=0,73$ $d_{\text{WM/NWM}}=0,77$ $t=-6,33$ ; $p=0,00$ ; $p<0,05$ einseitig; $d=0,73$

(Quelle: Eigene Darstellung)

Acht Unterschiedshypothesen wurden bestätigt. Drei Unterschiedshypothesen wurden nicht bestätigt, da drei Dimensionen der Organisationskultur die zuvor festgelegte Reliabilitätsgrenze von Cronbach's Alpha  $>0,60$  nicht erreichten und somit zur Ableitung valider Erkenntnisse nicht geeignet waren.

In der folgenden Tabelle (Tab. 32) werden die Ergebnisse der Prüfung der Zusammenhangshypothesen zusammenfassend dargestellt.

**Tabelle 32: Zusammenfassung der Prüfung von Zusammenhangshypothesen**

	Studierende	Wissenschaftliche Mitglieder	Nichtwissenschaftliche Mitglieder
Je stärker die Organisationskultur als organisationsgebunden wahrgenommen wird, desto höher ist die Bedeutung der lehr- und forschungsbezogenen Ziele.	<b>Nicht bestätigt</b> Cronbach's $\alpha < 0,60$	<b>Nicht bestätigt</b> Cronbach's $\alpha < 0,60$	<b>Nicht bestätigt</b> Cronbach's $\alpha < 0,60$
Je stärker die Organisationskultur als aufgabenorientiert wahrgenommen wird, desto höher ist die Bedeutung der lehr- und forschungsbezogenen Ziele.	<b>Nicht bestätigt</b> Lehre $r = -0,18$ $p < 0,01$ Forschung $r = -0,14$ $p < 0,01$	<b>Nicht bestätigt</b> Lehre $r = -0,21$ $p < 0,01$ Forschung $r = -0,22$ $p < 0,01$	<b>Bestätigt</b> Lehre $r = 0,43$ $p < 0,01$ Forschung $r = 0,10$ $p > 0,05$ ; $p = 0,164$

Je stärker die Organisationskultur als ergebnisorientiert wahrgenommen wird, desto höher ist die Bedeutung der lehr- und forschungsbezogenen Ziele.	<b>Bestätigt</b> Lehre $r = 0,28$ $p < 0,01$  Forschung $r = 0,15$ $p < 0,01$	<b>Nicht bestätigt</b> Lehre $r = 0,13$ $p > 0,05$ ; $p = 0,06$  Forschung $r = 0,14$ $p > 0,05$ ; $p = 0,06$	<b>Nicht bestätigt</b> Lehre $r = -0,17$ $p < 0,05$ <b>Nicht bestätigt</b> Forschung $r = -0,11$ $p > 0,05$ ; $p = 0,14$
Je stärker die Organisationskultur als stark kontrolliert wahrgenommen wird, desto höher ist die Bedeutung der lehr- und forschungsbezogenen Ziele.	<b>Nicht bestätigt</b> Cronbach's $\alpha < 0,60$	<b>Nicht bestätigt</b> Cronbach's $\alpha < 0,60$	<b>Nicht bestätigt</b> Cronbach's $\alpha < 0,60$
Je stärker die Organisationskultur als geschlossenes System wahrgenommen wird, desto höher ist die Bedeutung der lehr- und forschungsbezogenen Ziele.	<b>Nicht bestätigt</b> Lehre $r = -0,22$ $p < 0,01$ Forschung $r = -0,15$ $p < 0,01$	<b>Nicht bestätigt</b> Lehre $r = -0,23$ $p < 0,01$ Forschung $r = -0,24$ $p < 0,01$	<b>Bestätigt</b> Lehre $r = 0,44$ $p < 0,01$ <b>Nicht bestätigt</b> Forschung $r = 0,15$ $p > 0,05$ ; $p = 0,06$
Je stärker die Organisationskultur als pragmatisch wahrgenommen wird, desto höher ist die Bedeutung der lehr- und forschungsbezogenen Ziele.	<b>Nicht bestätigt</b> Cronbach's $\alpha < 0,60$	<b>Nicht bestätigt</b> Cronbach's $\alpha < 0,60$	<b>Nicht bestätigt</b> Cronbach's $\alpha < 0,60$

(Quelle: Eigene Darstellung)

Insgesamt wurden sechs Zusammenhangshypothesen in drei Stakeholdergruppen geprüft und drei bestätigt.

### 10.5 Faktoranalysen

Drei von sechs Organisationskultur-Dimensionen konnten im Untersuchungskontext nicht repliziert werden. Mit den eigenentwickelten Konstrukten wurden konkrete Ziele für die Hochschule und emotionale Einstellungen erfasst. Um Erkenntnisse darüber zu gewinnen, wie sich die Zusammenhänge zwischen den Items erklären und auf latente Konstrukte zurückführen lassen, soll auf Basis von explorativen Faktoranalysen untersucht werden: Faktoranalyse mit 41 Organisationskultur-Items (Hofstede et al., 1990: 303), Faktoranalyse mit 39 eigenentwickelten Ziele-Items. Eine Faktoranalyse mit 41 Organisationskultur-Items (Hofstede et al., 1990: 303) und 39 eigenentwickelten Items sollen ebenfalls Erkenntnisse über die Zusammenhänge der Items abgeleitet und untersucht werden, wie sich diese Items auf latente Konstrukte zurückführen lassen. Jedoch ist es auch von Interesse, ob sich die Trennung der Organisationskultur-Items (Hofstede et al., 1990: 303) und den eigenentwickelten Items in den neuen Faktoren wiederfinden. Mit den neuen Faktoren werden Mittelwertgleiche durchgeführt, um weitere Erkenntnisse über die Perzeptionen der Stakeholdergruppen abzuleiten. Mit den Korrelationsanalysen sollen Erkenntnisse über mögliche Verbindungen der neuen Faktoren je Stakeholdergruppe abgeleitet werden.

#### a.) Faktoranalyse mit Organisationskultur-Items

Als Methode der Faktorextraktion wird eine Hauptachsenanalyse mit 41 Items (Hofstede et al., 1990) durchgeführt. Mit dem Kaiser-Meyer-Olkin-Koeffizient wird die Stichprobeneignung für die Faktoranalyse berechnet. Dieser zeigt an, ob substanzielle Korrelationen vorliegen, die eine Faktoranalyse rechtfertigen. Der Wert kann zwischen Null und Eins variieren. Werte unter 0,5 sind inkompatibel mit der Durchführung (Bühner, 2004: 170). Der Kaiser-Meyer-Olkin-Koeffizient liegt bei 0,895, was für eine sehr gute Eignung der Daten spricht. Der Bartlett-Test auf Sphärizität prüft die Nullhypothese, dass alle Korrelationen gleich Null aufweisen. Der Bartlett-Test erzielt eine statistische Signifikanz mit 8973 (Prüfgröße unfähig

res Chi) bei 820 Freiheitsgraden und ist damit signifikant (Anhang: Statistiken zur explorativen Faktoranalyse: 6 Faktoren und 41 Organisationskultur-Items).

Um eine möglichst eindeutige Beschreibung der Items durch die Faktoren zu erzielen und weil nicht davon ausgegangen werden kann, dass die Faktoren unabhängig voneinander sind, wird die Promax Rotation als oblique Rotationstechnik zugrundegelegt. Durch Anwendung dieser Methodik werden die ursprünglichen orthogonalen Ladungen mit 2,4, oder 6 potenziert und hierdurch extrem hohe oder niedrige Faktoren reduziert, was die Ergebnisinterpretation erleichtert. Die Exponenten müssen vor der Rotation festgelegt werden. Die Promax Rotation führt zu guten Lösungen (Bühner, 2006: 166; Gorsuch, 1983: 204), wenn der Exponent auf 4 festgelegt wird (Eckey, Kosfeld & Rengers, 2002: 53). Bei der obliquen Rotation werden zwei unterschiedliche Matrizen ausgegeben. Die Strukturmatrix besteht aus Korrelationen zwischen den Variablen. Die Mustermatrix besteht aus den Ladungsgewichten der Variablen auf den Faktoren und wird in der Regel zur Interpretation zugrundegelegt (Bühner, 2004: 166). Zur Interpretation der Faktoren werden Ladungen berücksichtigt, die betragsmäßig größer als 0,30 sind (Gorsuch, 1983). Zu beachten ist, dass die statistische Bedeutsamkeit nicht mit der psychologischen Bedeutsamkeit einhergeht. Darum sollten die Ladungen mindestens 0,30 sein, um sinnvoll interpretiert werden zu können (Kline, 1997: 53 zitiert nach Bühner, 2004: 171).

Der Scree-Test (Cattell, 1966) ist ein Verfahren mit dem die Faktorenzahl bestimmt werden kann, die einen großen Teil der Varianz erklären und somit einen hohen Eigenwert aufweisen. Es werden jene Faktoren als bedeutsam erachtet, deren Eigenwert größer als Eins ist. In einem Scree-Plot bzw. einem Eigenwertdiagramm kann der Eigenwertabfall optisch nachvollzogen und eine Knickstelle identifiziert werden. Die Faktoren vor der Knickstelle leisten einen bedeutsamen Erklärungsbeitrag. Als Extraktionskriterium wird die Anzahl Faktoren bis zur Knickstelle berücksichtigt. Diese Methode hat sich bewährt (Bühner, 2004: 164), jedoch wird sie auch wegen der geringen Objektivität kritisiert, wenn keine eindeutige Knickstelle festgelegt werden kann. Nach dem Extraktionskriterium können in der vorliegenden Untersuchung drei oder sechs Faktoren einen substantiellen Erklärungsbeitrag leisten (Anhang: Screeplot der neuen Organisationskultur-Faktoren nach Faktoranalyse). Die Faktoranalyse ergab 11 Faktoren, die 50% der Varianz erklären. Aufgrund des Extraktionskriteriums wurden sechs Faktoren extrahiert (Tab. 33), die zusammen 37% der Varianz aufklären (Anhang: Statistiken zur explorativen Faktoranalyse: 6 Faktoren und 41 Organisationskultur-Items, Explorative Faktoranalyse: Organisationskultur-Items).

**Tabelle 33: Explorative Faktoranalyse mit 41 Hofstede et al. (1990) Items im Hochschulkontext**

Faktor	Faktorladung	Items Hofstede et al. (1990: 303)	Item Herkunft aus Hofstede et al. Dimensionen (1990: 303)	Anzahl Items Hofstede et al. (1990: 303)	Cronbach Alpha
1 Vorgabenorientierung versus Partizipative Zielformulierung	0,63	Werden alle wichtigen Entscheidungen von einzelnen Personen getroffen	Aufgabenorientiert	9	0,71
	0,53	Werden Entscheidungen zentral von der höchsten Führungsebene getroffen	Aufgabenorientiert	9	
	0,52	geht es immer erst um die Erledigung der Arbeit, es gibt wenig Interesse an den persönlichen Problemen der Hochschulmitglieder	Aufgabenorientiert	9	
	0,48	Sind unsere leitenden Führungskräfte (bzw. Studierende: Dozenten) kleinlich mit Dingen, die unser Leben angenehmer machen	Geschlossenes System	6	
	0,45	bekommen wir von unserem Vorgesetzten (bzw. Studierende: Dozenten) nur eine Rückmeldung, wenn wir Fehler gemacht haben *	Prozessorientiert	12	
	0,44	werden Veränderungen ohne Abstimmung mit den betroffenen Beschäftigten/Studierenden durchgeführt	Aufgabenorientiert	9	
	0,43	Erfahren wir wenig Unterstützung bei der beruflichen Weiterentwicklung	Aufgabenorientiert	9	
	0,25	brauchen neue Hochschulmitglieder normalerweise mehr als ein Jahr um sich bei uns wohl zu fühlen	Geschlossenes System	6	

## 10 Empirische Ergebnisse

<b>2</b> <b>Offenes System versus Geschlossenes System</b>	0,46	Sind Zusammenarbeit und Vertrauen zwischen Fachbereichen bzw. Organisationseinheiten normal	Tätigkeitsgebunden	5	0,75
	0,45	Halten wir Besprechungstermine immer ein	Starke Kontrolle	4	
	0,45	Ist sich jeder von uns über Kosten (Zeit, Material, ...) bewusst	Starke Kontrolle	4	
	0,43	wird sehr viel Wert auf unser Arbeitsumfeld/Studienumfeld (Büro, Mensa, Hörsäle, ...) gelegt *	Offenes System	6	
	0,41	sind wir offen gegenüber neuen Hochschulmitgliedern und Außenstehenden *	Offenes System	6	
	0,41	würde fast jeder Mensch in unsere Hochschule passen *	Offenes System	6	
	0,40	ist für uns unser Fachbereich/unsere Organisationseinheit die beste in der gesamten Hochschule *	Offenes System	6	
	0,33	stellen wir an erste Stelle die Erfüllung von Kundenanforderungen (Studierende, Forschungspartner, ...)	Pragmatisch	5	
	0,32	werden Neueinsteiger dabei unterstützt, sich rasch an die Arbeit/Studium und an die Gruppe zu gewöhnen *	Personenorientiert	9	
	0,31	<b>Bringt jeder Tag neue Herausforderungen</b>	Ergebnisorientiert	12	
	0,30	Gehen wir miteinander eher locker um	Ergebnisorientiert	12	
	0,28	Werden Fehler in manchen Teilen als Folge von Initiative akzeptiert	Ergebnisorientiert	12	
	0,28	unterstützen unsere leitenden Führungskräfte (bzw. Studierende: Dozenten) die Zugehörigkeit zur Gewerkschaft (bzw. Studierende: Studentische Vertretungen) *	Personenorientiert	9	
	0,24	übernimmt unsere Organisation eine starke soziale Verantwortung für uns und unsere Familien *	Personenorientiert	9	
<b>3</b> <b>Starke versus Schwache Erfolgsorientierung</b>	0,74	Das Verhalten eines typischen Mitglieds in unserer Organisation ist initiativ	Ergebnisorientiert	12	0,73
	0,60	Das Verhalten eines typischen Mitglieds in unserer Organisation ist optimistisch	Ergebnisorientiert	12	
	0,53	Das Verhalten eines typischen Mitglieds in unserer Organisation ist direkt	Ergebnisorientiert	12	
	0,43	Das Verhalten eines typischen Mitglieds in unserer Organisation ist herzlich	Ergebnisorientiert	12	
	0,39	Das Verhalten eines typischen Mitglieds in unserer Organisation ist schnell	Ergebnisorientiert	12	
	0,38	Das Verhalten eines typischen Mitglieds in unserer Organisation ist gepflegt	Starke Kontrolle	4	
<b>4</b> <b>Starke versus schwache Umfeldorientierung</b>	0,58	trägt unsere Hochschule sehr viel zum Wohl unserer Gesellschaft bei *	Normativ	5	0,54
	0,53	ist unsere Hochschule sehr gut in der Gesellschaft integriert *	Personenorientiert	9	
	0,21	<b>Strengen sich die Menschen immer bis zum Maximum an</b>	Ergebnisorientiert	11	

(Quelle: Eigene Berechnungen)

Mit der explorativen Faktoranalyse können 41 Items (Hofstede et al., 1990) auf sechs latente Variablen zurückgeführt werden. Die Reliabilität von zwei extrahierten Faktoren ist gering (Cronbach  $\alpha \leq 0,50$ ) und demnach für die Ableitung valider Aussagen weniger geeignet. Die Reliabilität des neuen Faktors „Starke Anerkennung versus Schwache Anerkennung von Organisationsregeln“ („sind wir bei der Organisationsethik sehr pragmatisch; nicht dogmatisch“, „machen wir viele Witze über unsere Hochschule und unsere Berufe bzw. Berufswahl“, „die Ergebnisse sind wichtiger als die Erfüllung interner Prozesse“, „ist unser Privatleben unsere Sache“, „fühlen sich die Menschen in unbekannten Situationen wohl und es stört sie nicht ein Risiko einzugehen“) ist gering und erzielt einen Cronbach's Alpha Wert von  $\alpha=0,33$ . Die Reliabilität des neuen Faktors „Verbundenheit mit der Fachdisziplin versus Verbundenheit mit der Organisation“ („sprechen wir niemals über die Geschichte unserer Hochschule“, „spüren wir kaum Wettbewerb zu anderen Hochschulen“, „bieten wir immer die gleichen Studiengänge und außerfachlichen Lehrveranstaltungen an“, „sind Fähigkeiten die einzigen Einstellungsgründe, ihr sozialer Hintergrund beeinflusst nicht die Entscheidung“, „planen wir nur bis zum nächsten Tag“) erzielt den Cronbach's Alpha Wert von  $\alpha=0,34$ . Diese beiden Faktoren werden bei der weiteren Analyse nicht berücksichtigt.

Vier Faktoren sind für die Interpretation der wahrgenommenen Organisationskultur im Hochschulkontext geeignet. Ob sich die Stakeholdergruppen in ihrer organisationskulturellen Wahrnehmung signifikant unterscheiden, sollte mit der ANOVA geprüft werden. Der Levene's Test war in allen betrachteten Konstrukten signifikant und somit war die Bedingung der Varianzhomogenität nicht erfüllt (Anhang: Test auf Homogenität der Varianzen: Neue Organisationskultur-Faktoren, ANOVA: Neue Organisationskultur-Faktoren). Der Mittelwertvergleich konnte jedoch mit dem Argument der großen Fallzahl ( $N>30$ ) begründet und die Zulässigkeit eines Vergleichs der Konstruktmitteiwerte mit dem Kruskal-Wallis Verfahren ohne Verteilungsannahmen untermauert werden (Anhang: Kruskal-Wallis-Test: Neue Organisationskultur-Faktoren, Deskriptive Statistik: Neue Organisationskultur-Faktoren). Die Signifikanz der Mittelwertunterschiede zwischen zwei Gruppen wurde mit dem T-Test für unabhän-

gige Stichproben geprüft (Anhang: T-Test und Gruppenstatistiken: Neue Organisationskultur-Faktoren).

Der neue Faktor „Vorgabenorientierung versus Partizipative Zielformulierung“ besteht aus acht Items. Die Items überschneiden sich mit fünf von neun Items aus der Dimension „Personenorientiert versus Aufgabenorientiert“ (Hofstede et al., 1990). In der originalen IRIC-Studie wurden 18 Items als Schlüsselitems (drei Items je Dimension) identifiziert (Hofstede et al., 1990: 303), die insgesamt 73% der Varianz erklären. Alle drei Schlüsselitems dieser Dimension („werden alle wichtigen Entscheidungen von einzelnen Personen getroffen“, „werden Entscheidungen zentral von der höchsten Führungsebene getroffen“, „geht es immer erst um die Erledigung der Arbeit, es gibt wenig Interesse an den persönlichen Problemen der Hochschulmitglieder“) laden auch auf den neuen Faktor, was für die Validität der Hofstede et al. (1990) Dimension spricht.

Die Stakeholdergruppen weisen Unterschiede in der „Vorgabenorientierung versus Partizipativen Zielformulierung“ auf (Tab. 34). Der neue Faktor ist so gepolt, dass ein höherer Skalenwert für „Vorgabenorientierung“ steht.

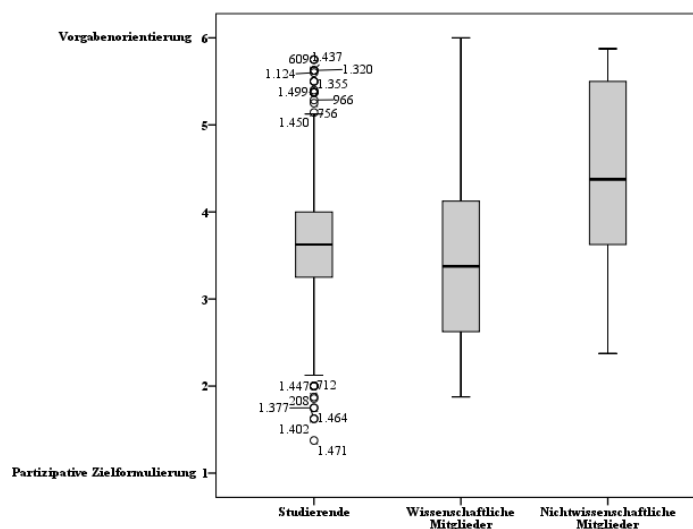
**Tabelle 34: Effektstärken: Vorgabenorientierung versus Partizipative Zielformulierung**

Gruppe	Studierende	Wissenschaftliche Mitglieder	Nichtwissenschaftliche Mitglieder
$M \pm SD$	3,64 $\pm$ 0,64	3,52 $\pm$ 1,00	4,44 $\pm$ 1,04
Effektgröße des Unterschieds (Cohen's $d$ )	Studierende vs. Wissenschaftliche Mitglieder		Studierende vs. Nichtwissenschaftliche Mitglieder
	0,14		0,93
	Wissenschaftliche Mitglieder vs. Nichtwissenschaftliche Mitglieder		
	0,90		

(Quelle: Eigene Berechnungen)

Die Daten deuten darauf hin, dass die Gruppe der nichtwissenschaftlichen Mitglieder die Organisationskultur tendenziell vorgabenorientierter wahrnimmt im Vergleich zu den Gruppen der Studierenden und wissenschaftlichen Mitglieder ( $t=-7,75$ ;  $p=0,00$ ;  $p<0,05$  einseitig;  $d=0,92$ ). Die folgende Abbildung (Abb. 35) zeigt die Verteilung der erhobenen Daten.

**Abbildung 35: Perzeptionen der neuen Organisationskultur-Dimension: „Vorgabenorientierung vs. Partizipative Zielformulierung“**



(Quelle: Eigene Darstellung)

Aus der Perspektive der nichtwissenschaftlichen Mitglieder werden wichtige Entscheidungen eher von einzelnen Personen und zentral von der obersten Führungsebene getroffen. Es geht eher um die Erledigung der Arbeit und es gibt wenig bekundetes Interesse an den persönlichen Problemen der Hochschulmitglieder. Die leitenden Führungskräfte bzw. Dozenten sind tendenziell kleinlich mit Dingen, die das Leben angenehmer machen können. Es gibt eher eine Rückmeldung, wenn Fehler gemacht wurden. Veränderungen werden tendenziell ohne die betroffenen Hochschulmitglieder durchgeführt. Es gibt eher wenig Unterstützung bei der beruflichen Weiterentwicklung durch die Vorgesetzten bzw. Dozenten. In den Gruppen der Studierenden und wissenschaftlichen Mitglieder werden Entscheidungen eher in Gruppen oder Ausschüssen getroffen. Wichtige Entscheidungen werden meist von Experten unabhängig von ihrer Hierarchiestufe getroffen. Die persönlichen Probleme der Hochschulmitglieder finden eher Berücksichtigung in der Zusammenarbeit. Die Führungskräfte bzw. Dozenten sind tendenziell großzügig mit Dingen, die das Leben angenehmer machen können. Fehler werden eher in Folge von Initiative akzeptiert. Veränderungen werden in Abstimmung mit den betroffenen Beschäftigten bzw. Studierenden durchgeführt. Bei der beruflichen Entwicklung erfahren die Gruppen der Studierenden und wissenschaftlichen Mitglieder tendenziell mehr Unterstützung.

Der neue Faktor „Offenes System versus Geschlossenes System“ besteht aus vier von sechs Items aus der Hofstede et al. (1990) Dimension „Offenes System versus Geschlossenes System“ („wird sehr wenig Wert auf unser Arbeitsumfeld bzw. Studenumfeld gelegt“, „sind wir verschlossen gegenüber neuen Mitgliedern, sogar gegenüber Mitgliedern anderer Fachbereiche bzw. Organisationseinheiten“, „würden nur spezielle Menschen in unsere Hochschule passen“, „ist für uns unser Fachbereich bzw. unsere Organisationseinheit die schlechteste in der gesamten Hochschule“). Zwei von drei Schlüsselitems („sind wir verschlossen gegenüber neuen Mitgliedern, sogar gegenüber Mitgliedern anderer Fachbereiche bzw. Organisationseinheiten“, „würden nur spezielle Menschen in unsere Hochschule passen“) aus der Dimension „Offenes System versus Geschlossenes System“ laden auf den neuen Faktor. Drei von zwölf Items aus der Hofstede et al. (1990) Dimension „Prozessorientiert versus Ergebnisorientiert“ konnten auf den neuen Faktor zurückgeführt werden, jedoch lag ein Item betragsmäßig unter dem Wert 0,3 und war demnach für eine Interpretation nicht geeignet („werden Fehler in Folge von Initiative akzeptiert“). Zwei Items („gehen wir eher locker miteinander um“, „bringt jeder Tag neue Herausforderungen“) lagen betragsmäßig über 0,3 und waren demnach für die Interpretation geeignet. Aus der Hofstede et al. (1990) Dimension „Personenorientiert versus Aufgabenorientiert“ konnten zwei Items auf den neuen Faktor zurückgeführt werden, jedoch waren beide Items für eine sinnvolle Interpretation nicht geeignet, weil sie betragsmäßig unterhalb des Wertes 0,3 lagen. Es konnte jeweils ein Item aus der Hofstede et al. (1990) Dimensionen „Normativ versus Pragmatisch“ („Stellen wir an erster Stelle die Kundenanforderungen“) und „Organisationsgebunden versus Tätigkeitsgebunden“ („Sind Vertrauen und Zusammenarbeit zwischen den Fachbereichen bzw. den Organisationseinheiten normal“) auf den neuen Faktor zurückgeführt werden.

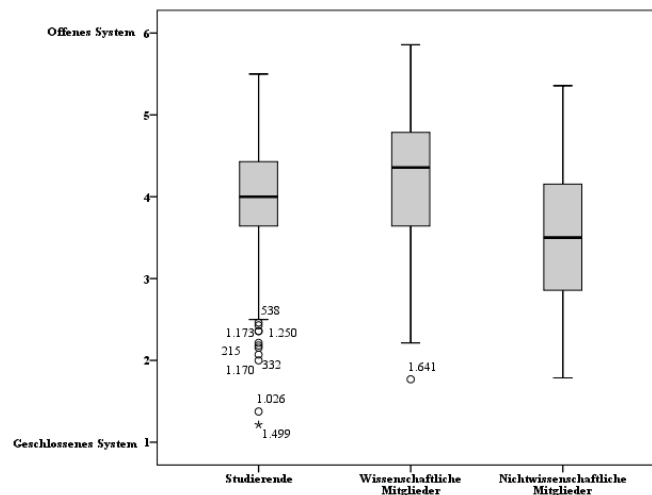
Zwischen den Gruppen der Studierenden, wissenschaftlichen und nichtwissenschaftlichen Mitglieder existieren Unterschiede in der Wahrnehmung der Hochschule als „Offenes versus Geschlossenes System“ (Tab. 35). Der Faktor ist so gepolt, dass ein höherer Wert für „Offenes System“ steht.

**Tabelle 35: Effektstärken: Offenes System versus Geschlossenes System**

Gruppe	Studierende	Wissenschaftliche Mitglieder	Nichtwissenschaftliche Mitglieder
$M \pm SD$	4,01 $\pm$ 0,57	4,19 $\pm$ 0,75	3,54 $\pm$ 0,80
Effektgröße des Unterschieds (Cohen's $d$ )	Studierende vs. Wissenschaftliche Mitglieder		Studierende vs. Nichtwissenschaftliche Mitglieder
	0,27		0,67
	Wissenschaftliche Mitglieder vs. Nichtwissenschaftliche Mitglieder		
	0,83		

(Quelle: Eigene Berechnungen)

Die Studierenden und wissenschaftlichen Mitglieder nehmen die Hochschule tendenziell als offenes System wahr im Vergleich zu den nichtwissenschaftlichen Mitgliedern ( $t=5,96$ ;  $p=0,00$ ;  $p<0,05$  einseitig;  $d=0,68$ ). Die folgende Abbildung (Abb. 36) veranschaulicht die Unterschiede zwischen den Gruppen.

**Abbildung 36: Perzeptionen der neuen Organisationskultur-Dimension: „Offenes System vs. Geschlossenes System“**

(Quelle: Eigene Darstellung)

Aus der Perspektive der nichtwissenschaftlichen Mitglieder sind eher Konkurrenz und Misstrauen zwischen den Fachbereichen bzw. Organisationseinheiten die Normalität, Besprechungstermine werden immer eingehalten und das Kosten- und Zeitbewusstsein ist eher hoch. Es wird eher weniger Wert auf das Arbeits- bzw. Studenumfeld gelegt. Das Verhalten gegenüber neuen Organisationsmitgliedern und Außenstehenden ist eher verschlossen. Nach ihrer Ansicht würden nur spezielle Menschen in die Hochschule passen. Der eigene Fachbereich bzw. die Organisationseinheit wird im Vergleich zu anderen Fachbereichen bzw. Organisationseinheiten tendenziell weniger gut empfunden. Der Erfüllung der internen Prozesse wird ein hoher Stellenwert beigemessen. Neueinsteiger erfahren eher weniger Unterstützung, um sich an das Arbeits- bzw. Studenumfeld zu gewöhnen. Die Tagesabläufe werden tendenziell als gleich empfunden. Der Umgang unter den Hochschulmitgliedern wird als förmlich wahrgenommen.

Für die Studierenden und wissenschaftlichen Mitglieder hingegen sind Zusammenarbeit und Vertrauen zwischen den Fachbereichen bzw. Organisationseinheiten normal. Besprechungstermine werden nicht immer eingehalten. Das Kosten- und Zeitbewusstsein ist tendenziell

geringer ausgeprägt. Auf das Arbeits- bzw. Studenumfeld wird Wert gelegt. Das Verhalten gegenüber neuen Hochschulmitgliedern und Außenstehenden ist offen und es würde fast jeder in die Hochschule passen. Der eigene Fachbereich bzw. die Organisationseinheit wird im Vergleich zu anderen Organisationsbereichen als gut empfunden. Die Erfüllung von Kundenanforderungen steht tendenziell an erster Stelle. Neueinsteiger werden eher dabei unterstützt, sich rasch an das Studium bzw. die Arbeit und an die Gruppe zu gewöhnen. Die Tagesabläufe werden als herausfordernd wahrgenommen. Der Umgang unter den Hochschulmitgliedern wird als locker empfunden.

Der Faktor „Starke Erfolgsorientierung versus Schwache Erfolgsorientierung“ besteht aus fünf von zwölf Items der Hofstede et al. (1990) Dimension „Prozessorientiert versus Ergebnisorientiert“ („das Verhalten eines typischen Mitglieds in unserer Organisation ist initiativ“, „das Verhalten eines typischen Mitglieds in unserer Organisation ist optimistisch“, „das Verhalten eines typischen Mitglieds in unserer Organisation ist direkt“, „das Verhalten eines typischen Mitglieds in unserer Organisation ist herzlich“, „das Verhalten eines typischen Mitglieds in unserer Organisation ist schnell“) und einem Item aus der Dimension „Schwache Kontrolle versus Starke Kontrolle“ („das Verhalten eines typischen Mitglieds in unserer Organisation ist gepflegt“). Alle Items weisen Faktorladungen auf, die betragsmäßig über 0,3 liegen. In einer als erfolgsorientiert empfundenen Organisationskultur können typische Mitglieder als initiativ, optimistisch, direkt, herzlich, schnell und gepflegt beschrieben werden.

Die Gruppen der Studierenden, der wissenschaftlichen und nichtwissenschaftlichen Mitglieder weisen Unterschiede in der Wahrnehmung der Dimension „Starke versus Schwache Erfolgsorientierung“ auf (Tab. 36). Der Faktor ist so gepolt, dass ein höherer Wert für eine starke Erfolgsorientierung steht.

**Tabelle 36: Effektstärken: Starke versus Schwache Erfolgsorientierung**

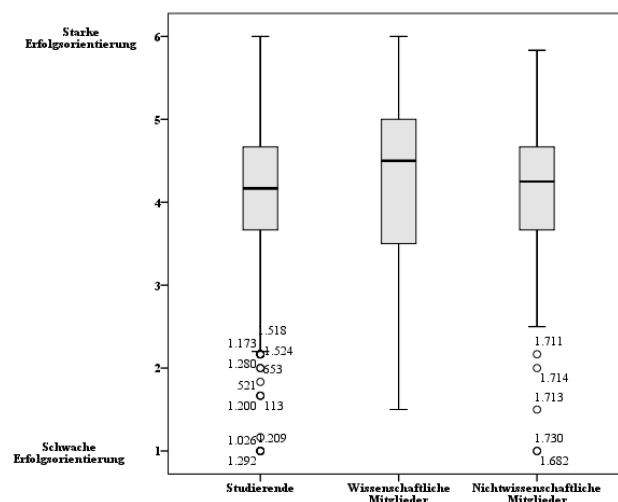
Gruppe	Studierende	Wissenschaftliche Mitglieder	Nichtwissenschaftliche Mitglieder
<i>M ± SD</i>	4,09 ± 0,73	4,25 ± 1,03	4,04 ± 0,90
Effektgröße des Unterschieds (Cohen's <i>d</i> )	Studierende vs. Wissenschaftliche Mitglieder		Studierende vs. Nichtwissenschaftliche Mitglieder
	0,17		0,06
	Wissenschaftliche Mitglieder vs. Nichtwissenschaftliche Mitglieder		
	0,21		

(Quelle: Eigene Berechnungen)

Die Stakeholdergruppen tendieren eher zu dem Skalenendpol „Starke Erfolgsorientierung“. Jedoch deuten die Daten darauf hin, dass die wissenschaftlichen Mitglieder eine stärkere Erfolgsorientierung aufweisen im Vergleich zu den Studierenden und nichtwissenschaftlichen Mitgliedern ( $t=-1,76$ ;  $p=0,04$ ;  $p<0,05$  einseitig;  $d=0,18$ ). Die folgende Grafik (Abb. 37) zeigt die Lage und Streuung der Daten.



**Abbildung 37:      Perzeptionen der neuen Organisationskultur-Dimension: „Starke vs. Schwache Erfolgsorientierung“**



(Quelle: Eigene Darstellung)

Das Verhalten eines typischen Hochschulmitglieds wird in der Gruppe der wissenschaftlichen Mitglieder stärker als initiativ, optimistisch, direkt, herzlich, schnell und gepflegt wahrgenommen, als in den Gruppen der Studierenden und nichtwissenschaftlichen Mitglieder.

Der Faktor „Starke Umfeldorientierung versus Schwache Umfeldorientierung“ besteht aus drei Items, aus unterschiedlichen Hofstede et al. (1990) Dimensionen: „Normativ versus Pragmatisch“ („trägt unsere Hochschule sehr wenig zum Wohl der Gesellschaft bei“), „Personenorientiert versus Aufgabenorientiert“ („ist unsere Hochschule nicht in der Gesellschaft integriert“), „Prozessorientiert versus Ergebnisorientiert“ („strengen sich die Menschen immer bis zum Maximum an“). Letzteres Item erreicht nicht die Mindestgrenze zur sinnvollen Interpretation des Faktors (Faktorladung < 0,3). Somit besteht der Faktor aus zwei Items, die beide die Gesellschaft als externe Umwelten adressieren.

Die Stakeholdergruppen weisen Unterschiede in der Wahrnehmung des Faktors „Starke versus Schwache Umweltorientierung“ auf (Tab. 37). Der Faktor wurde so gepolt, dass ein höherer Wert für „Starke Umfeldorientierung“ steht.

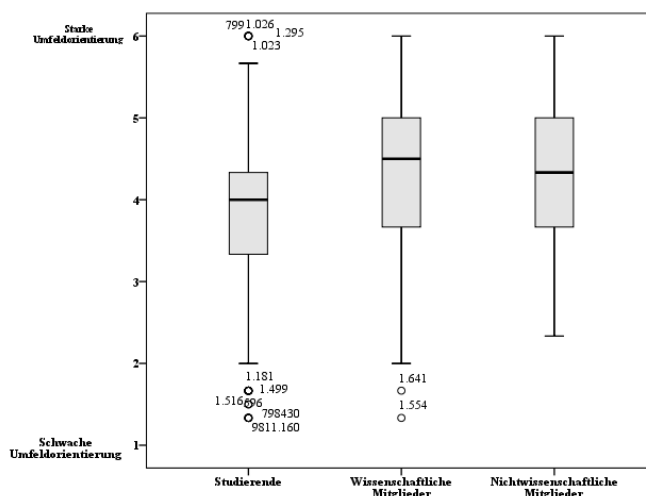
**Tabelle 37: Effektstärken: Starke versus Schwache Umfeldorientierung**

Gruppe	Studierende	Wissenschaftliche Mitglieder	Nichtwissenschaftliche Mitglieder
$M \pm SD$	3,89 ± 0,83	4,27 ± 0,89	4,19 ± 0,91
Effektgröße des Unterschieds (Cohen's d)	Studierende vs. Wissenschaftliche Mitglieder		Studierende vs. Nichtwissenschaftliche Mitglieder
	0,43		0,34
	Wissenschaftliche Mitglieder vs. Nichtwissenschaftliche Mitglieder		
	0,08		

(Quelle: Eigene Berechnungen)

Die Daten legen eine starke Umfeldorientierung der Stakeholdergruppen nahe. Die Mittelwerte liegen in allen Gruppen deutlich über dem Skalenmittelwert. Die Gruppen der wissenschaftlichen und nichtwissenschaftlichen Mitglieder tendieren zu einer stärkeren Umfeldorientierung im Vergleich zu der Gruppe der Studierenden ( $t=4,97$ ;  $p=0,00$ ;  $p<0,05$  einseitig;  $d=0,33$ ). Die folgende Abbildung (Abb. 38) zeigt die Verteilung der Daten.

**Abbildung 38:      Perzeptionen der neuen Organisationskultur-Dimension: „Starke vs. Schwache Umfeldorientierung“**



(Quelle: Eigene Darstellung)

Die Gruppen der wissenschaftlichen und nichtwissenschaftlichen Mitglieder nehmen den Beitrag der Hochschule zum Wohl der Gesellschaft und die Integration der Hochschule in der Gesellschaft im Vergleich zu der Gruppe der Studierenden stärker wahr.

Auf der subkulturellen Analyseebene existieren signifikante Korrelationen zwischen den neuen Organisationskultur-Faktoren mit den Ziele-Konstrukten, der Zielbekanntheit, der Wettbewerbswahrnehmung, der Zufriedenheit und der Verbundenheit mit der Hochschule (Tab. 38).

**Tabelle 38: Korrelationen der neuen Organisationskultur-Dimensionen mit den Ziele-Konstrukten, Zielbekanntheit, Wettbewerbswahrnehmung, Zufriedenheit, Verbundenheit mit der Hochschule: Studierende**

		OS	EO	UO	Z1	Z2	Z3	Z4	Z5	Z6
VO	Korrelation nach Pearson	-0,47**	-0,41**	-0,41**	-0,14**	-0,09**	-0,33**	-0,10**	-0,39**	-0,39**
	Signifikanz (1-seitig)	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
OS	Korrelation nach Pearson	1	0,49**	0,37**	0,27**	0,21**	0,39**	0,16**	0,48**	0,45**
	Signifikanz (1-seitig)		0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
EO	Korrelation nach Pearson		1	0,31**	0,25**	0,12**	0,31**	0,06**	0,39**	0,39**
	Signifikanz (1-seitig)			0,00	0,00	0,00	0,00	0,01	0,00	0,00
UO	Korrelation nach Pearson			1	0,18**	0,10**	0,21**	0,07**	0,34**	0,37**
	Signifikanz (1-seitig)				0,00	0,00	0,00	0,01	0,00	0,00
Z1	Korrelation nach Pearson				1	0,55**	0,14**	0,17**	0,27**	0,25**
	Signifikanz (1-seitig)					0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
Z2	Korrelation nach Pearson					1	0,15**	0,31**	0,27**	0,26**
	Signifikanz (1-seitig)						0,00	0,00	0,00	0,00
Z3	Korrelation nach Pearson						1	0,23**	0,38**	0,37**
	Signifikanz (1-seitig)							0,00	0,00	0,00
Z4	Korrelation nach Pearson							1	0,29**	0,27**
	Signifikanz (1-seitig)								0,00	0,00
Z5	Korrelation nach Pearson								1	0,79**
	Signifikanz (1-seitig)									0,00

\* Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (1-seitig) signifikant. \*\* Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (1-seitig) signifikant.  
VO = Vorgabenorientierung vs. Partizipative Zielformulierung; OS = Offenes System vs. Geschlossenes System;  
EO = Starke vs. Schwache Erfolgsorientierung; UO = Starke vs. Schwache Umfeldorientierung.  
Z1 = Bedeutung lehrbezogene Ziele; Z2 = Bedeutung forschungsbezogene Ziele; Z3 = Zielbekanntheit; Z4 = Wettbewerbswahrnehmung;  
Z5 = Zufriedenheit; Z6 = Verbundenheit mit der Hochschule

(Quelle: Eigene Berechnungen)

Je stärker die Studierenden die Hochschule als vorgabenorientiert wahrnehmen, desto schwächer wird die Hochschule als offenes System, erfolgsorientiert und umfeldorientiert wahrgenommen. Bei starker Vorgabenorientierung sinken die Bedeutung der lehr- und forschungsbezogenen Ziele, die Zielbekanntheit, die Wettbewerbswahrnehmung, die Zufriedenheit sowie die Verbundenheit mit der Hochschule. Relativ starke negative Verbindungen existieren zwischen dem neuen Faktor „Vorgabenorientierung versus Partizipative Zielformulierung“ und den neuen Faktoren „Offenes System versus Geschlossenes System“, „Starke versus Schwache Erfolgsorientierung“ und „Starke versus Schwache Umfeldorientierung“.

Je stärker die Hochschule als offenes System wahrgenommen wird, desto höher sind die Erfolgs- und Umfeldorientierung, die Bedeutung der lehr- und forschungsbezogenen Ziele, die Zielbekanntheit und die Wettbewerbswahrnehmung. Relativ starke positive Verbindungen existieren zwischen dem neuen Faktor „Offenes System versus Geschlossenes System“ und dem neuen Faktor „Starke versus Schwache Erfolgsorientierung“ sowie den Konstrukten „Zufriedenheit“ und „Verbundenheit mit der Hochschule“.

Je stärker die Hochschule als erfolgsorientiert wahrgenommen wird, desto stärker wird die Umfeldorientierung wahrgenommen. Je stärker die Organisationskultur als erfolgsorientiert wahrgenommen wird, desto mehr Bedeutung wird den lehr- und forschungsbezogenen Zielen beigemessen. Die Zielbekanntheit, die Wettbewerbswahrnehmung, die Zufriedenheit und die Verbundenheit mit der Hochschule steigen, je stärker die Erfolgsorientierung wahrgenommen wird.

Je stärker die Hochschule als umfeldorientiert wahrgenommen wird, desto höher sind die Bedeutung der lehr- und forschungsbezogenen Ziele, die Zielbekanntheit und die Wettbewerbswahrnehmung. Die Gruppe der Studierenden ist bei starker Umfeldorientierung zufriedener und fühlt sich mit der Hochschule stärker verbunden.

Es existieren signifikante Korrelationen auf der subkulturellen Analyseebene der wissenschaftlichen Mitglieder zwischen den neuen Organisationskultur-Dimensionen und den Ziele-Konstrukten, der Zielbekanntheit, der Wettbewerbswahrnehmung, der Zufriedenheit und der Verbundenheit mit der Hochschule (Tab. 39).

**Tabelle 39: Korrelationen der neuen Organisationskultur-Dimensionen mit den Ziele-Konstrukten, Zielbekanntheit, Wettbewerbswahrnehmung, Zufriedenheit, Verbundenheit mit der Hochschule: Wissenschaftliche Mitglieder**

	OS	EO	UO	Z1	Z2	Z3	Z4	Z5	Z6
<b>VO</b> Korrelation nach Pearson	-0,75**	-0,66**	-0,59**	-0,13	-0,19*	-0,36**	-0,34**	-0,53**	-0,43**
Signifikanz (1-seitig)	0,00	0,00	0,00	0,06	0,01	0,00	0,00	0,00	0,00
<b>OS</b> Korrelation nach Pearson	1	0,82**	0,76**	0,27**	0,21**	0,45**	0,39**	0,51**	0,41**
Signifikanz (1-seitig)		0,00	0,00	0,00	0,01	0,00	0,00	0,00	0,00
<b>EO</b> Korrelation nach Pearson		1	0,68**	0,13	0,16*	0,35**	0,24**	0,45**	0,39**
Signifikanz (1-seitig)			0,00	0,07	0,03	0,00	0,00	0,00	0,00
<b>UO</b> Korrelation nach Pearson			1	0,22**	0,21**	0,44**	0,32**	0,47**	0,37**
Signifikanz (1-seitig)				0,00	0,01	0,00	0,00	0,00	0,00
<b>Z1</b> Korrelation nach Pearson				1	0,59**	0,32**	0,41**	0,09	0,00
Signifikanz (1-seitig)					0,00	0,00	0,00	0,14	0,48
<b>Z2</b> Korrelation nach Pearson					1	0,20**	0,36**	0,17*	0,19*
Signifikanz (1-seitig)						0,01	0,00	0,02	0,01
<b>Z3</b> Korrelation nach Pearson						1	0,51**	0,32**	0,33**
Signifikanz (1-seitig)							0,00	0,00	0,00
<b>Z4</b> Korrelation nach Pearson							1	0,32**	0,30**
Signifikanz (1-seitig)								0,00	0,00

<b>Z5</b>	Korrelation nach Pearson								1	0,80**
	Signifikanz (1-seitig)									0,00
<p>*. Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (1-seitig) signifikant  ** Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (1-seitig) signifikant.  VO = Vorgabenorientierung vs. Partizipative Zielformulierung; OS = Offenes System vs. Geschlossenes System;  EO = Starke vs. Schwache Erfolgsorientierung; UO = Starke vs. Schwache Umfeldorientierung,  Z1 = Bedeutung lehrbezogene Ziele; Z2 = Bedeutung forschungsbezogene Ziele; Z3 = Zielbekanntheit; Z4 = Wettbewerbswahrnehmung;  Z5 = Zufriedenheit; Z6 = Verbundenheit mit der Hochschule</p>										

(Quelle: Eigene Berechnungen)

Je stärker die Hochschule als vorgabenorientiert wahrgenommen wird, desto schwächer wird die Hochschule als offenes System, erfolgsorientiert und umfeldorientiert wahrgenommen. Die Bedeutung der forschungsbezogenen Ziele, die Zielbekanntheit, die Wettbewerbswahrnehmung, die Zufriedenheit und die Verbundenheit mit der Hochschule sinken bei starker Vorgabenorientierung. Es existieren keine signifikanten Verbindungen zwischen der Dimension „Vorgabenorientierung vs. Partizipative Zielformulierung“ und dem Ziele-Konstrukt „Bedeutung lehrbezogene Ziele“ in der Gruppe der wissenschaftlichen Mitglieder. Relativ starke negative Verbindungen gibt es zwischen dem neuen Faktor „Vorgabenorientierung vs. Partizipative Zielformulierung“ und den neuen Faktoren „Offenes versus Geschlossenes System“, „Starke versus Schwache Erfolgsorientierung“, „Starke versus Schwache Umfeldorientierung“ sowie mit den Konstrukten „Zufriedenheit“ und „Verbundenheit mit der Hochschule“.

Je stärker die Hochschule als offenes System wahrgenommen wird, desto höher ist die Erfolgsorientierung, die Umfeldorientierung, die Bedeutung der lehr- und forschungsbezogenen Ziele, die Zielbekanntheit und Wettbewerbswahrnehmung. Die Zufriedenheit und die Verbundenheit mit der Hochschule steigen signifikant, je stärker die Hochschule als offenes System wahrgenommen wird. Es existieren relativ starke positive Verbindungen mit dem neuen Faktor „Offenes System versus Geschlossenes System“ und den neuen Faktoren „Starke versus Schwache Erfolgsorientierung“ und „Starke versus Schwache Umfeldorientierung“ sowie mit den Konstrukten „Zielbekanntheit“, „Zufriedenheit“ und „Verbundenheit mit der Hochschule“.

Je stärker die Hochschule als erfolgsorientiert wahrgenommen wird, desto höher sind die Umfeldorientierung, die Zielbekanntheit und die Wettbewerbswahrnehmung. Die Zufriedenheit und die Verbundenheit steigen signifikant je stärker die Hochschule als erfolgsorientiert wahrgenommen wird. Es existieren keine hoch signifikanten Relationen zwischen der Dimension „Starke vs. Schwache Erfolgsorientierung“ und der Bedeutung der lehr- und forschungsbezogenen Ziele. Relativ starke Verbindungen mit dem neuen Faktor „Starke versus Schwache Erfolgsorientierung“ existieren mit den Konstrukten „Starke versus Schwache Umfeldorientierung“ und „Zufriedenheit“.

Je stärker die Hochschule als umfeldorientiert wahrgenommen wird, desto höher sind die Bedeutung der lehr- und forschungsbezogenen Ziele, die Zielbekanntheit und die Wettbewerbswahrnehmung. Die Zufriedenheit und die Verbundenheit mit der Hochschule steigen ebenfalls signifikant, je stärker die Hochschule als umfeldorientiert wahrgenommen wird. Es existieren relativ starke Verbindungen zwischen dem neuen Konstrukt „Starke versus Schwache Umfeldorientierung“ und den Konstrukten „Zielbekanntheit“ sowie „Zufriedenheit“.

In der Gruppe der Studierenden und wissenschaftlichen Mitglieder existieren keine statistischen Differenzen in den Verbindungen mit dem Konstrukt „Verbundenheit mit der Hochschule“ und „Starke versus schwache Erfolgsorientierung“ sowie „Starke versus schwache Umfeldorientierung“. Auffällig im Vergleich der Korrelationsmatrizen ist, dass sowohl die

Studierenden als auch die wissenschaftlichen Mitglieder die gleichen Vorzeichen der Korrelationskoeffizienten aufweisen. Damit unterscheiden sich diese Gruppen von den nichtwissenschaftlichen Mitgliedern.

In der Gruppe der nichtwissenschaftlichen Mitglieder existieren signifikante Korrelationen zwischen den neuen Organisationskultur-Dimensionen und den Ziele-Konstrukten, der Zielbekanntheit, der Wettbewerbswahrnehmung, der Zufriedenheit und der Verbundenheit mit der Hochschule (Tab. 40).

**Tabelle 40: Korrelationen der neuen Organisationskultur-Dimensionen mit den Ziele-Konstrukten, Zielbekanntheit, Wettbewerbswahrnehmung, Zufriedenheit, Verbundenheit mit der Hochschule: Nichtwissenschaftliche Mitglieder**

	OS	EO	UO	Z1	Z2	Z3	Z4	Z5	Z6
<b>VO</b> Korrelation nach Pearson	-0,86**	-0,12	-0,09	0,56**	0,24**	0,11	0,18*	-0,81**	0,01
Signifikanz (1-seitig)	0,00	0,12	0,20	0,00	0,01	0,14	0,03	0,00	0,46
<b>OS</b> Korrelation nach Pearson	1	0,17*	0,06	-0,44**	-0,12	-0,09	-0,04	0,74**	0,03
Signifikanz (1-seitig)		0,04	0,28	0,00	0,11	0,20	0,35	0,00	0,39
<b>EO</b> Korrelation nach Pearson		1	0,47**	0,17*	-0,01	0,07	0,25**	0,03	0,55**
Signifikanz (1-seitig)			0,00	0,04	0,46	0,23	0,01	0,37	0,00
<b>UO</b> Korrelation nach Pearson			1	0,28**	0,20*	0,11	0,19*	0,00	0,42**
Signifikanz (1-seitig)				0,00	0,02	0,13	0,03	0,50	0,00
<b>Z1</b> Korrelation nach Pearson				1	0,61**	0,27**	0,47**	-0,45**	0,34**
Signifikanz (1-seitig)					0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
<b>Z2</b> Korrelation nach Pearson					1	0,11	0,42**	-0,19*	0,17*
Signifikanz (1-seitig)						0,13	0,00	0,03	0,05
<b>Z3</b> Korrelation nach Pearson						1	0,26**	-0,01	0,21*
Signifikanz (1-seitig)							0,00	0,47	0,02
<b>Z4</b> Korrelation nach Pearson							1	-0,04	0,43**
Signifikanz (1-seitig)								0,35	0,00
<b>Z5</b> Korrelation nach Pearson								1	0,08
Signifikanz (1-seitig)									0,21
* Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (1-seitig) signifikant									
** Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (1-seitig) signifikant.									
VO = Vorgabenorientierung vs. Partizipative Zielformulierung; OS = Offenes System vs. Geschlossenes System;									
EO = Starke vs. Schwache Erfolgsorientierung; UO = Starke vs. Schwache Umfeldorientierung,									
Z1 = Bedeutung lehrbezogene Ziele; Z2 = Bedeutung forschungsbezogene Ziele; Z3 = Zielbekanntheit; Z4 = Wettbewerbswahrnehmung;									
Z5 = Zufriedenheit; Z6 = Verbundenheit mit der Hochschule									

(Quelle: Eigene Berechnungen)

Je stärker die Hochschule als vorgabenorientiert wahrgenommen wird, desto schwächer wird diese als offenes System wahrgenommen. Die Bedeutung der lehr- und forschungsbezogenen Ziele steigt bei steigender Vorgabenorientierung. Die Zufriedenheit sinkt signifikant bei steigender Vorgabenorientierung. Es existieren keine hoch signifikanten Verbindungen zwischen dem neuen Faktor „Vorgabenorientierung versus partizipative Zielformulierung“ und den Faktoren „Starke versus schwache Erfolgsorientierung“, „Starke versus schwache Umfeldorientierung“, „Zielbekanntheit“, „Wettbewerbswahrnehmung“ und „Verbundenheit mit der Hochschule“. Es existieren starke negative Verbindungen zwischen dem neuen Faktor „Vorgabenorientierung versus Partizipative Zielformulierung“ und „Offenes System versus Geschlossenes System“ sowie dem Konstrukt „Zufriedenheit“. Es existiert eine relativ starke positive Verbindung zwischen den Faktoren „Vorgabenorientierung versus Partizipative Zielformulierung“ und „Bedeutung lehrbezogene Ziele“.

Je stärker die Hochschule als offenes System wahrgenommen wird, desto stärker sind die Erfolgsorientierung und die Zufriedenheit. Je stärker die Hochschule als offenes System wahrgenommen wird, desto weniger Bedeutung wird den lehrbezogenen Zielen beigemessen. Es

existieren keine signifikanten Verbindungen zwischen dem neuen Faktor „Offenes versus Geschlossenes System“ und dem neuen Faktor „Starke versus Schwache Umfeldorientierung“ sowie den eigenentwickelten Konstrukten „Bedeutung forschungsbezogene Ziele“, „Zielbekanntheit“, „Wettbewerbswahrnehmung“ und „Verbundenheit mit der Hochschule“. Eine relativ starke negative Verbindung existiert zwischen dem neuen Faktor „Offenes System versus Geschlossenes System“ und dem Ziele-Konstrukt „Bedeutung lehrbezogene Ziele“. Eine relativ starke positive Verbindung existiert zwischen dem neuen Faktor „Offenes System versus Geschlossenes System“ und dem Konstrukt „Zufriedenheit“.

Je stärker die Hochschule als erfolgsorientiert wahrgenommen wird, desto stärker sind die Umfeldorientierung, die Bedeutung der lehrbezogenen Ziele, die Wettbewerbswahrnehmung und die Verbundenheit mit der Hochschule. Es gibt keine signifikanten Korrelationen zwischen dem neuen Faktor „Starke versus Schwache Erfolgsorientierung“ und den eigenentwickelten Konstrukten „Bedeutung forschungsbezogene Ziele“, „Zielbekanntheit“ und „Zufriedenheit“. Relativ starke positive Verbindungen existieren zwischen dem Faktor „Starke versus Schwache Erfolgsorientierung“ und den Faktoren „Starke versus Schwache Umfeldorientierung“ und „Verbundenheit mit der Hochschule“.

Je stärker die Hochschule als umfeldorientiert wahrgenommen wird, desto höher sind die Bedeutung der lehr- und forschungsbezogenen Ziele, die Wettbewerbswahrnehmung und die Verbundenheit mit der Hochschule. Es gibt keine signifikanten Verbindungen zwischen der Dimension „Starke versus Schwache Umfeldorientierung“ und den Konstrukten „Zielbekanntheit“ und „Zufriedenheit“. Es gibt eine relativ starke Verbindung zwischen dem neuen Faktor „Starke versus Schwache Umfeldorientierung“ und dem Konstrukt „Verbundenheit mit der Hochschule“.

### b.) Explorative Faktoranalyse: 6 Faktoren und 39 Ziele-Items

Der Ziele-Fragebogen wurde auf der Grundlage von Mertens (2010), einer Dokumentenanalyse und Interviews mit einzelnen Hochschulmitgliedern ausgearbeitet. Mit einer Faktoranalyse sollen weitere Erkenntnisse über die erfassten Ziele und emotionalen Einstellungen abgeleitet werden.

Der Kaiser-Meyer-Olkin-Koeffizient liegt bei 0,91 was für eine sehr gute Stichprobeneignung der Daten spricht. Der Bartlett-Test auf Sphärizität erzielt eine statistische Signifikanz mit 25292,99 (Prüfgröße ungefähres Chi) bei 741 Freiheitsgraden und ist damit signifikant (Anhang: Statistiken zur explorativen Faktoranalyse: 6 Faktoren und 39 Ziele-Items).

Nach dem Scree-Kriterium (Cattell, 1966) können in der vorliegenden Untersuchung sechs Faktoren einen substantiellen Erklärungsbeitrag leisten (Anhang: Screeplot der neuen Ziele-Faktoren nach Faktoranalyse). Die Faktoranalyse ergab 8 Faktoren, die rund 63% der Varianz erklären. Aufgrund des Extraktionskriteriums wurden sechs Faktoren extrahiert, die zusammen rund 57% der Varianz aufklären (Anhang: Statistiken zur explorativen Faktoranalyse: 6 Faktoren und 39 Ziele-Items, Explorative Faktoranalyse: Ziele-Items).

**Tabelle 41: Explorative Faktoranalyse mit 39 Ziele-Items**

Faktor	Faktorladung	Ziele-Items		Cronbach's Alpha
Commitment	0,86 0,86 0,85 0,80 0,79 0,77 0,74 0,74 0,64 0,61	Ich würde meinen Fachbereich/meine Organisationseinheit weiterempfehlen Ich bin gerne Mitglied dieser Hochschule Ich würde diese Hochschule weiterempfehlen Im Allgemeinen bin ich mit dieser Hochschule zufrieden Ich kann mich mit meiner Hochschule identifizieren Im Allgemeinen bin ich mit meinem Fachbereich/meiner Organisationseinheit zufrieden Ich fühle mich dieser Hochschule verbunden Ich fühle mich mit meinem Fachbereich/meiner Organisationseinheit verbunden Im Allgemeinen bin ich mit den Rahmenbedingungen zufrieden Ich kann mir vorstellen, die Hochschule zu wechseln	Verbundenheit Verbundenheit Verbundenheit Zufriedenheit Verbundenheit Zufriedenheit Verbundenheit Verbundenheit Zufriedenheit Verbundenheit	0,93
Bedeutung fachliche Kompetenzen	0,87 0,83 0,75 0,71 0,67 0,50 0,46 0,42 0,38 0,28 0,23	Ich finde es wichtig, dass Forschungs- und Ergebnistransfer in die Wissenschaft stattfindet Ich finde es wichtig, dass Forschungs- und Ergebnistransfer in die Praxis stattfindet Ich finde es wichtig, dass Forschungs- und Ergebnistransfer in die Gesellschaft stattfindet Ich finde es wichtig, dass die Hochschule ihre Drittmittel steigert Ich finde es wichtig, dass Spin-Off-Gründungen (Unternehmensgründungen aus Forschungseinrichtungen der Hochschule) gefördert werden (unternehmerischer Forschungs- und Ergebnistransfer) Ich finde es wichtig, dass die Ausbildung von Nachwuchswissenschaftlern Berücksichtigung in der Lehre findet Ich finde es wichtig, dass die Lehr- und Lernformen (z.B. E-Learning, Projektarbeit) fortschrittlich sind Ich finde es wichtig, dass sich das Studienangebot am Arbeitsmarkt orientiert Ich finde es wichtig, dass das Betreuungsverhalten zwischen Lehrenden und Studierenden partnerschaftlich ist Ich finde es wichtig, dass Spezialkenntnisse vermittelt werden Ich finde es wichtig, dass diese Hochschule wettbewerbsfähig ist	Bedeutung forschungsbezogene Ziele Bedeutung forschungsbezogene Ziele Bedeutung forschungsbezogene Ziele Bedeutung forschungsbezogene Ziele Bedeutung forschungsbezogene Ziele Bedeutung lehrbezogene Ziele Bedeutung lehrbezogene Ziele Bedeutung lehrbezogene Ziele Bedeutung lehrbezogene Ziele Bedeutung lehrbezogene Ziele Wettbewerbswahrnehmung	0,85
Bedeutung überfachliche Kompetenzen	0,87 0,83 0,77 0,58 0,58 0,52 0,33	Ich finde es wichtig, dass soziale Kompetenzen gefördert werden Ich finde es wichtig, dass kulturelle Kompetenzen gefördert werden Ich finde es wichtig, dass interdisziplinäre Sichtweisen gefördert werden Ich finde es wichtig, dass Wünsche der Studierenden in der Lehre berücksichtigt werden Ich finde es wichtig, dass unternehmerische Sichtweisen gefördert werden Ich finde es wichtig, dass Praxiserfahrungen im In- und Ausland gefördert werden (z.B. Hilfestellung bei der Suche nach Praktikum bzw. Praxissemesterplätzen, Vermittlung von Stipendien) Ich finde es wichtig, dass die Implementierung gestufter europaweit vergleichbarer Studiengänge erfolgreich umgesetzt wird	Bedeutung lehrbezogene Ziele Bedeutung lehrbezogene Ziele Bedeutung lehrbezogene Ziele Bedeutung lehrbezogene Ziele Bedeutung lehrbezogene Ziele Bedeutung lehrbezogene Ziele Bedeutung lehrbezogene Ziele	0,84
Zielbewusstsein	0,86 0,83 0,74 0,61	Das Selbstverständnis der Hochschule ist mir bekannt Das Leitbild der Hochschule ist mir bekannt Die strategischen Ziele der Hochschule sind mir bekannt Die Forschungsschwerpunkte der Hochschule sind mir bekannt	Zielbekanntheit Zielbekanntheit Zielbekanntheit Zielbekanntheit	0,86
Wettbewerbssensibili-	0,95	Den Wettbewerb der Hochschule um nichtwissenschaftliche	Wettbewerbswahrneh-	0,76

tät	0,78	Mitglieder nehme ich wahr	mung	
	0,66	Den Wettbewerb der Hochschule um wissenschaftliche Mitglieder (z.B. Professoren) nehme ich wahr	Wettbewerbswahrnehmung	
	0,22	Den Wettbewerb der Hochschule um Studierende nehme ich wahr	Wettbewerbswahrnehmung	
		Ich finde es wichtig, dass nur eine Auswahl von eigenen Forschungsergebnissen transfriert wird	Wettbewerbswahrnehmung	
Transparenz Studienangebot	0,58	Das Studienangebot ist transparent	Zielbekanntheit	0,56
	0,56	Die Studien- bzw. die Prüfungsordnung ist transparent	Zielbekanntheit	
	0,14	Ich finde es wichtig, dass breites Grundlagenwissen vermittelt wird	Bedeutung lehrbezogene Ziele	

(Quelle: Eigene Berechnungen)

Mit der explorativen Faktoranalyse konnten 39 Items auf sechs latente Variablen zurückgeführt werden. Die neuen Faktoren „Commitment“, „Bedeutung fachliche Kompetenzen“, „Bedeutung überfachliche Kompetenzen“, „Zielbewusstsein“, „Wettbewerbssensibilität“ erzielten hohe Cronbach's Alpha Werte. Der neue Faktor „Transparenz des Studienangebotes“ erzielte mit  $\alpha=0,56$  einen akzeptablen Cronbach's Alpha Wert. Jedoch kann mit der Eliminierung des Items „ich finde es wichtig, dass Grundlagenwissen vermittelt wird“ das Cronbach's Alpha signifikant auf  $\alpha=0,77$  gesteigert werden. Das Cronbach's Alpha des Faktors „Wettbewerbssensibilität“ kann durch das Löschen des Items „Selektiver Forschungstransfer“ signifikant auf  $\alpha=0,84$  gesteigert werden.

Auf Grundlage der neuen Faktoren soll ein Mittelwertvergleich Erkenntnisse über die Unterschiede in der Bedeutung der fachlichen und überfachlichen Kompetenzen, dem Commitment, dem Zielbewusstsein, der Wettbewerbssensibilität sowie der Transparenz des Studienangebotes aus der Perspektive der Stakeholdergruppen abgeleitet werden. Da der Levene's Test in allen extrahierten Faktoren signifikant war (Anhang: Test auf Homogenität der Varianzen: Neue Ziele-Faktoren), konnte die einfaktorielle Varianzanalyse nicht angewendet werden (ANOVA: Neue Ziele-Faktoren). Die Zulässigkeit des Mittelwertgleichs kann jedoch mit dem Kruskal-Wallis-Test und dem Argument der großen Fallzahl (Fallzahl>30) begründet werden (Anhang: Kruskal-Wallis-Test: Neue Ziele-Faktoren, Deskriptive Statistik: Neue Ziele-Faktoren). Mit einem T-Test für unabhängige Stichproben wurden die Mittelwertunterschiede zwischen zwei Gruppen untersucht und auf Signifikanz getestet (Anhang: T-Test und Gruppenstatistiken: Neue Ziele-Faktoren).

Der neue Faktor „Commitment“ besteht aus zehn Items, die Faktorladungen  $>0,60$  aufweisen. Alle Items des Konstrukts „Verbundenheit“ („Ich würde meinen Fachbereich bzw. meine Organisationseinheit weiterempfehlen“, „Ich kann mich mit der Hochschule identifizieren“, „Ich würde diese Hochschule weiterempfehlen“, „Ich bin gerne Mitglied dieser Hochschule“, „Ich fühle mich dieser Hochschule verbunden“, „Ich fühle mich mit meinem Fachbereich bzw. meiner Organisationseinheit verbunden“, „Ich kann mir vorstellen, die Hochschule zu wechseln“) und „Zufriedenheit“ („Ich bin mit dem Fachbereich bzw. meiner Organisationseinheit zufrieden“, „Ich bin mit der Hochschule zufrieden“, „Ich bin mit den organisatorischen Rahmenbedingungen zufrieden“) laden auf den neuen Faktor. Mit den Items können emotionale Einstellungen erfasst werden. Es existieren signifikante Unterschiede in den emotionalen Einstellungen zwischen den drei Stakeholdergruppen (Tab. 42).

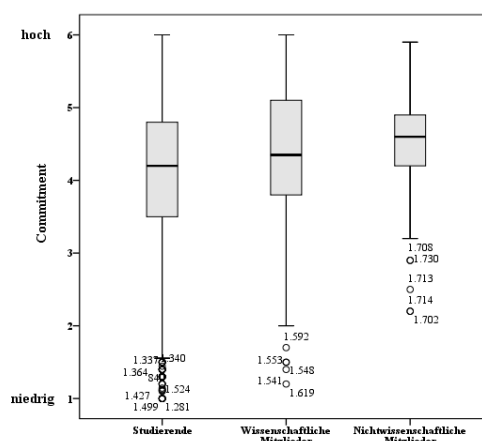


**Tabelle 42: Effektstärken: Commitment**

Gruppe	Studierende	Wissenschaftliche Mitglieder	Nichtwissenschaftliche Mitglieder
$M \pm SD$	$4,07 \pm 1,05$	$4,31 \pm 1,07$	$4,53 \pm 0,71$
Effektgröße des Unterschieds (Cohen's $d$ )	Studierende vs. Wissenschaftliche Mitglieder		Studierende vs. Nichtwissenschaftliche Mitglieder
	0,23		0,52
	Wissenschaftliche Mitglieder vs. Nichtwissenschaftliche Mitglieder		
	0,24		

(Quelle: Eigene Berechnungen)

Die Daten legen in allen drei Stakeholdergruppen ein hohes Commitment nahe. Die Mittelwerte liegen in allen Gruppen über dem Skalenmittelwert. Die Gruppe der nichtwissenschaftlichen Mitglieder weist im Vergleich zu den Gruppen der Studierenden und wissenschaftlichen Mitglieder ein höheres Commitment auf ( $t=-5,83$ ;  $p=0,00$ ;  $p<0,05$ ;  $d=0,49$ ). Die folgende Abbildung (Abb. 39) zeigt die Lage und Streuung der Daten.

**Abbildung 39: Perzeptionen des neuen Faktors: Commitment**

(Quelle: Eigene Darstellung)

Die Gruppen der wissenschaftlichen Mitglieder und Studierenden weisen im Durchschnitt eine geringere Weiterempfehlungsbereitschaft der Hochschule und der Organisationseinheit bzw. des Fachbereichs auf. Sie fühlen sich eher weniger mit der Hochschule und dem Fachbereich bzw. mit der Organisationseinheit verbunden. Sie können sich vergleichsweise schwächer mit der Hochschule identifizieren und die Vorstellung von einem Hochschulwechsel ist tendenziell höher. Im Durchschnitt ist die Zufriedenheit mit der Hochschule, dem Fachbereich bzw. der Organisationseinheit und den Rahmenbedingungen geringer.

Der neue Faktor „Bedeutung fachliche Kompetenzen“ besteht aus elf Items, jedoch erreichen zwei Items nicht die zuvor festgelegte Mindestgrenze zur sinnvollen Interpretation des Faktors (Faktorladung  $< 0,3$ ): „Ich finde es wichtig, dass Spezialwissen vermittelt wird“ und „Ich finde es wichtig, dass diese Hochschule wettbewerbsfähig ist“. Somit besteht dieser neue Faktor aus neun Items mit denen die fachlichen Kompetenzen beschrieben werden können. Durch die Eliminierung dieser Items kann das Cronbach's Alpha auf  $\alpha=0,86$  gesteigert werden. Fünf Items aus dem Konstrukt „Bedeutung forschungsbezogene Ziele“, fünf Items aus dem Konstrukt „Bedeutung lehrbezogene Ziele“ und ein Item aus dem Konstrukt „Wettbewerbswahrnehmung“ laden auf den neuen Faktor. Die Bedeutung der fachlichen Kompetenzen unterscheidet sich signifikant zwischen den Stakeholdergruppen (Tab. 43).

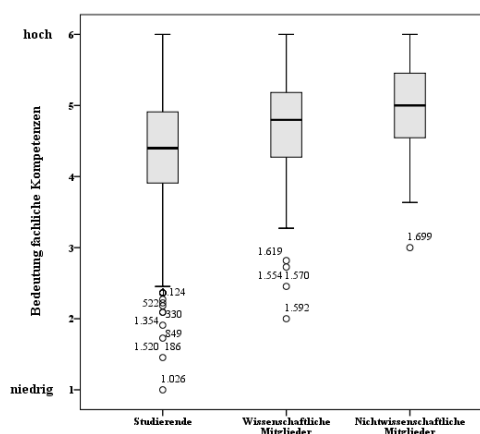
**Tabelle 43: Effektstärken: Bedeutung fachliche Kompetenzen**

Gruppe	Studierende	Wissenschaftliche Mitglieder	Nichtwissenschaftliche Mitglieder
$M \pm SD$	4,38 $\pm$ 0,74	4,70 $\pm$ 0,70	5,00 $\pm$ 0,64
Effektgröße des Unterschieds (Cohen's $d$ )	Studierende vs. Wissenschaftliche Mitglieder		Studierende vs. Nichtwissenschaftliche Mitglieder
	0,44		0,89
	Wissenschaftliche Mitglieder vs. Nichtwissenschaftliche Mitglieder		
	0,45		

(Quelle: Eigene Berechnungen)

Die Stakeholdergruppen messen den fachlichen Kompetenzen hohe Bedeutungen bei, jedoch deuten die Daten darauf hin, dass die Gruppe der nichtwissenschaftlichen Mitglieder den fachlichen Kompetenzen eine vergleichsweise höhere Bedeutung beimisst ( $t=-7,68$ ;  $p=0,00$ ;  $p<0,05$ ;  $d=0,85$ ). Die folgende Abbildung (Abb. 40) zeigt die Lage und Streuung der Daten.

**Abbildung 40:** Perzeptionen des neuen Faktors: Bedeutung fachliche Kompetenzen



(Quelle: Eigene Darstellung)

Für die Gruppe der nichtwissenschaftlichen Mitglieder hat der Forschungs- und Ergebnistransfer in die Wissenschaft, in die Praxis und in die Gesellschaft, die Drittmittelakquise, Spin-Off-Gründungen (unternehmerischer Forschungs- und Ergebnistransfer), die Ausbildung von Nachwuchswissenschaftlern, die Weiterentwicklung innovativer Lehr- und Lernformen, die Orientierung des Studienangebotes am Arbeitsmarkt und ein partnerschaftliches Betreuungsverhalten zwischen Lehrenden und Studierenden eine höhere Bedeutung im Vergleich zu den Gruppen der Studierenden und wissenschaftlichen Mitgliedern.

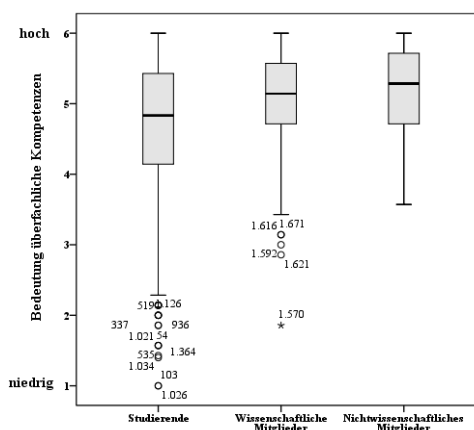
Der neue Faktor „Bedeutung überfachliche Kompetenzen“ besteht aus sieben Items, die die zuvor festgelegte Mindestgrenze (Faktorladung  $> 0,30$ ) für eine sinnvolle Interpretation des Faktors erreichen. Sieben Items aus dem Konstrukt „Bedeutung lehrbezogene Ziele“ bilden den neuen Faktor. Die Stakeholdergruppen messen den überfachlichen Kompetenzen zwar hohe Bedeutungen bei, jedoch existieren signifikante Unterschiede zwischen den Gruppen (Tab. 44).

**Tabelle 44: Effektstärken: Bedeutung überfachliche Kompetenzen**

Gruppe	Studierende	Wissenschaftliche Mitglieder	Nichtwissenschaftliche Mitglieder
$M \pm SD$	4,68 $\pm$ 0,90	5,07 $\pm$ 0,72	5,19 $\pm$ 0,65
Effektgröße des Unterschieds (Cohen's $d$ )	Studierende vs. Wissenschaftliche Mitglieder		Studierende vs. Nichtwissenschaftliche Mitglieder
	0,48		0,66
	Wissenschaftliche Mitglieder vs. Nichtwissenschaftliche Mitglieder		
	0,18		

(Quelle: Eigene Berechnungen)

Die Mittelwerte liegen in allen drei Gruppen über dem Skalenmittelwert. Die Daten deuten darauf hin, dass die Gruppe der nichtwissenschaftlichen Mitglieder den überfachlichen Kompetenzen im Vergleich zu den Gruppen der Studierenden und wissenschaftlichen Mitglieder eine höhere Bedeutung beimisst ( $t=-7,04$ ;  $p=0,00$ ;  $p<0,05$ ;  $d=0,60$ ). Die folgende Abbildung (Abb. 41) zeigt die Lage und Streuung der Daten.

**Abbildung 41: Perzeptionen des neuen Faktors: Bedeutung überfachliche Kompetenzen**

(Quelle: Eigene Darstellung)

Die nichtwissenschaftlichen Mitglieder messen der Förderung sozialer und kultureller Kompetenzen, der Förderung interdisziplinärer und unternehmerischer Sichtweisen, der Berücksichtigung von Studierendenwünschen in der Lehre, den Praxiserfahrungen im In- und Ausland und der erfolgreichen Einführung von gestuften, europaweit vergleichbaren Studiengängen höhere Bedeutungen bei als die Gruppe der wissenschaftlichen Mitglieder und Studierenden.

Der neue Faktor „Zielbewusstsein“ besteht aus vier Items, die Faktorladungen über 0,60 aufweisen. Vier Items des Konstrukts „Zielbekanntheit“ laden auf den neuen Faktor. Es existieren signifikante Unterschiede zwischen den Gruppen (Tab. 45).

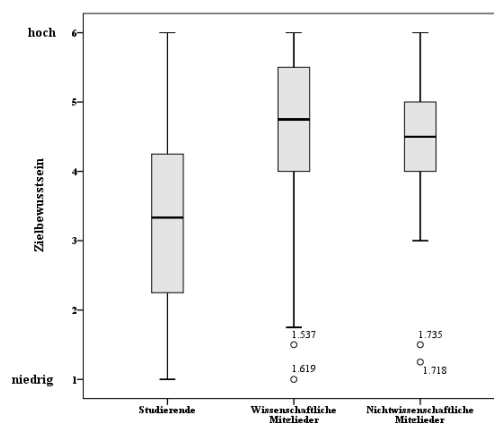
**Tabelle 45: Effektstärken: Zielbewusstsein**

Gruppe	Studierende	Wissenschaftliche Mitglieder	Nichtwissenschaftliche Mitglieder
$M \pm SD$	3,30 $\pm$ 1,22	4,57 $\pm$ 1,08	4,47 $\pm$ 0,85
Effektgröße des Unterschieds (Cohen's $d$ )	Studierende vs. Wissenschaftliche Mitglieder		Studierende vs. Nichtwissenschaftliche Mitglieder
	1,10		1,11
	Wissenschaftliche Mitglieder vs. Nichtwissenschaftliche Mitglieder		
	0,11		

(Quelle: Eigene Berechnungen)

Die Daten deuten darauf hin, dass die Gruppen der wissenschaftlichen und nichtwissenschaftlichen Mitglieder im Vergleich zu der Gruppe der Studierenden ein höheres Zielbewusstsein aufweisen ( $t=13,81$ ;  $p=0,00$ ;  $p<0,05$ ;  $d=0,88$ ). Die Mittelwerte der Gruppe der Studierenden liegen unter dem Skalenmittelwert, was tendenziell für ein geringeres Zielbewusstsein über die Ziele für die Hochschule spricht. Die folgende Abbildung (Abb. 42) zeigt die Lage und Streuung der Daten.

**Abbildung 42: Perzeptionen des neuen Faktors: Zielbewusstsein**



(Quelle: Eigene Darstellung)

Den Gruppen der wissenschaftlichen und nichtwissenschaftlichen Mitglieder sind das Leitbild, das Selbstverständnis, die strategischen Ziele und die Forschungsschwerpunkte eher bewusst im Vergleich zu der Gruppe der Studierenden.

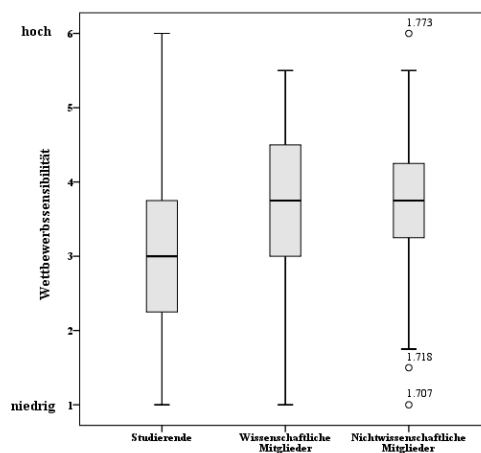
Der neue Faktor „Wettbewerbssensibilität“ besteht aus drei Items, die Faktorladungen über 0,60 aufweisen. Ein Item liegt betragsmäßig unter der festgelegten Mindestgrenze zur Interpretation des Faktors (Faktorladung < 0,30). Durch die Eliminierung des Items „Ich finde es wichtig, dass nur eine Auswahl von eigenen Forschungsergebnissen transferiert wird“ kann die Reliabilität des Konstrukts auf Cronbach’s  $\alpha=0,84$  gesteigert werden. Die höchste Ladung weist das Item „den Wettbewerb um nichtwissenschaftliche Mitglieder nehme ich wahr“ (Faktorladung=0,95) auf. Drei von vier Items aus dem Konstrukt „Wettbewerbswahrnehmung“ bilden den neuen Faktor. Die Stakeholdergruppen unterscheiden sich signifikant in der „Wettbewerbssensibilität“ (Tab. 46).

**Tabelle 46: Effektstärken: Wettbewerbssensibilität**

Gruppe	Studierende	Wissenschaftliche Mitglieder	Nichtwissenschaftliche Mitglieder
$M \pm SD$	3,08 $\pm$ 1,05	3,70 $\pm$ 1,03	3,81 $\pm$ 0,90
Effektgröße des Unterschieds (Cohen’s $d$ )	Studierende vs. Wissenschaftliche Mitglieder		Studierende vs. Nichtwissenschaftliche Mitglieder
	0,60		0,75
	Wissenschaftliche Mitglieder vs. Nichtwissenschaftliche Mitglieder		
	0,12		

(Quelle: Eigene Berechnungen)

Die Daten deuten auf eine geringe „Wettbewerbssensibilität“ in der Gruppe der Studierenden im Vergleich zu den Gruppen der wissenschaftlichen und nichtwissenschaftlichen Mitglieder hin ( $t=8,74$ ;  $p=0,00$ ;  $p<0,05$ ;  $d=0,58$ ). Die Mittelwerte in der Gruppe der Studierenden liegen deutlich unter dem Skalenmittelwert. Die folgende Abbildung (Abb. 43) zeigt die Lage und Streuung der Daten.

**Abbildung 43:      Perzeptionen des neuen Faktors: Wettbewerbssensibilität**

(Quelle: Eigene Darstellung)

Die Gruppen der wissenschaftlichen und nichtwissenschaftlichen Mitglieder weisen im Vergleich zu den Studierenden eine stärkere Wettbewerbssensibilität auf, wobei die Gruppe der nichtwissenschaftlichen Mitglieder den höchsten Mittelwert aufweist. Der Mittelwert der Studierenden liegt deutlich unter dem Skalenmittelwert, was auf eine geringere Wettbewerbssensibilität hindeutet.

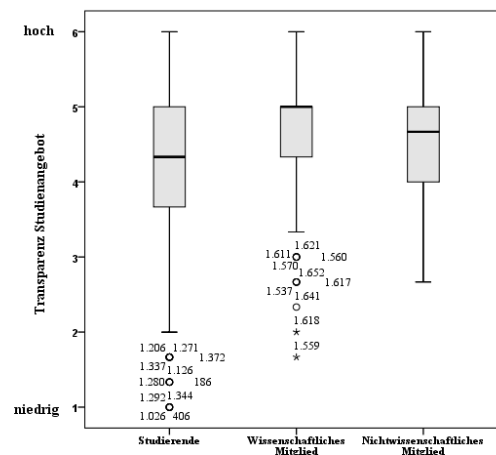
Der neue Faktor „Transparenz Studienangebot“ besteht aus zwei Items und konnte durch die Eliminierung des Items „Ich finde es wichtig, dass Grundlagenwissen vermittelt wird“ auf ein akzeptables Cronbach’s Alpha ( $\alpha=0,56$ ) gesteigert werden. Zwei von sechs Items des Konstrukts „Zielbekanntheit“ bilden den neuen Faktor. Mit diesem Faktor können die Transparenz des Studienangebotes und die Transparenz der Studien- und Prüfungsordnung erfasst werden. Zwischen den Stakeholdergruppen existieren Unterschiede in der Transparenz des Studienangebotes (Tab. 47).

**Tabelle 47: Effektstärken: Transparenz Studienangebot**

Gruppe	Studierende	Wissenschaftliche Mitglieder	Nichtwissenschaftliche Mitglieder
$M \pm SD$	4,30 $\pm$ 0,95	4,61 $\pm$ 0,85	4,57 $\pm$ 0,78
Effektgröße des Unterschieds (Cohen’s $d$ )	Studierende vs. Wissenschaftliche Mitglieder		Studierende vs. Nichtwissenschaftliche Mitglieder
	0,34		0,31
	Wissenschaftliche Mitglieder vs. Nichtwissenschaftliche Mitglieder		
	0,04		

(Quelle: Eigene Berechnungen)

Die Mittelwerte liegen über dem Skalenmittelwert. Die Daten legen eine vergleichsweise höhere Bekanntheit des Studienangebotes in der Gruppe der wissenschaftlichen Mitglieder nahe ( $t=-3,42$ ;  $p=0,00$ ;  $p<0,05$ ;  $d=0,31$ ). Die folgende Abbildung (Abb. 44) zeigt die Lage und Streuung der Daten.

**Abbildung 44:      Perzeptionen des neuen Faktors: Transparenz Studienangebot**

(Quelle: Eigene Darstellung)

Die Transparenz des Studienangebotes und die Transparenz der Studien- und Prüfungsordnung sind in der Gruppe der wissenschaftlichen Mitglieder tendenziell höher als in den Gruppen der Studierenden und nichtwissenschaftlichen Mitglieder.

Auf der subkulturellen Analyseebene existieren signifikante Korrelationen zwischen den reliablen Organisationskultur-Dimensionen „Prozessorientiert vs. Ergebnisorientiert“ (P1) , „Personenorientiert vs. Aufgabenorientiert“ (P2) und „Offenes System vs. Geschlossenes System“ (P4) (Hofstede et al., 1990: 303) und den neuen Konstrukten „Commitment“, „Bedeutung fachliche Kompetenzen“, „Bedeutung überfachliche Kompetenzen“, „Zielbewusstsein“, „Wettbewerbssensibilität“ und „Transparenz Studienangebot“ (Tab. 48).

**Tabelle 48: Korrelationen Organisationskultur-Dimensionen und neue Faktoren: Studierende**

		P2	P3	P4	P5	P6	COM	FK	ÜFK	ZBW	WW	SAN
P1	Korrelation Pearson	-0,49**	0,13**	-0,52**	0,38**	-0,12**	0,44**	0,21**	0,25**	0,23**	0,05*	0,29**
	Signifikanz (1-seitig)	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,04	0,00
P2	Korrelation Pearson	1	-0,07**	0,50**	-0,29**	0,23**	-0,45**	-0,16**	-0,15**	-0,34**	-0,15**	-0,25**
	Signifikanz (1-seitig)		0,01	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
P3	Korrelation Pearson		1	-0,15**	0,14**	0,00	0,08**	0,10**	0,09**	0,08**	0,10**	0,12**
	Signifikanz (1-seitig)			0,00	0,00	0,45	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
P4	Korrelation Pearson			1	-0,39**	0,11**	-0,44**	-0,18**	-0,19**	-0,25**	-0,09**	-0,36**
	Signifikanz (1-seitig)				0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
P5	Korrelation Pearson				1	-0,04	0,33**	0,16**	0,15**	0,22**	0,10**	0,25**
	Signifikanz (1-seitig)					0,06	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
P6	Korrelation Pearson					1	-0,15**	-0,03	0,02	-0,18**	-0,12**	0,00
	Signifikanz (1-seitig)						0,00	0,16	0,18	0,00	0,00	0,49
COM	Korrelation Pearson						1	0,33**	0,16**	0,33**	0,27**	0,36**
	Signifikanz (1-seitig)							0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
FK	Korrelation Pearson							1	0,48**	0,10**	0,23**	0,23**
	Signifikanz (1-seitig)								0,00	0,00	0,00	0,00
ÜFK	Korrelation Pearson								1	0,05*	0,03	0,22**
	Signifikanz (1-seitig)									0,02	0,14	0,00
ZBW	Korrelation Pearson									1	0,28**	0,31**
	Signifikanz (1-seitig)										0,00	0,00
WW	Korrelation Pearson										1	0,09**
	Signifikanz (1-seitig)											0,00

\* Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (1-seitig) signifikant.  
 \*\* Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (1-seitig) signifikant.  
 P1 = Prozessorientiert vs. Ergebnisorientiert; P2 = Personenorientiert vs. Aufgabenorientiert; P3 = Organisationsgebunden vs. Tätigkeitsgebunden; P4 = Offenes System vs. Geschlossenes System; P5 = Schwache Kontrolle vs. Starke Kontrolle; P6 = Normativ vs. Pragmatisch  
 COM = Commitment; FK = Bedeutung fachliche Kompetenzen; ÜFK = Bedeutung überfachliche Kompetenzen; ZBW = Zielbewusstsein; WW = Wettbewerbssensibilität; SAN = Transparenz Studienangebot

(Quelle: Eigene Berechnung)

Je stärker die Organisationskultur als ergebnisorientiert wahrgenommen wird, desto höher sind das Commitment, die Bedeutung der fachlichen und überfachlichen Kompetenzen, das Zielbewusstsein, die Wettbewerbssensibilität und die Transparenz des Studienangebotes. Eine relativ starke positive Verbindung existiert zwischen der Organisationskultur-Dimension „Prozessorientiert versus Ergebnisorientiert“ und dem neuen Faktor „Commitment“.

Je stärker die Organisationskultur als aufgabenorientiert wahrgenommen wird, desto niedriger sind das Commitment, die Bedeutung der fachlichen und überfachlichen Kompetenzen, das Zielbewusstsein, die Wettbewerbssensibilität und die Transparenz des Studienangebotes. Eine relativ starke negative Verbindung existiert zwischen der Organisationskultur-Dimension „Personenorientiert versus Aufgabenorientiert“ und dem neuen Faktor „Commitment“.

Je stärker die Hochschule als geschlossenes System wahrgenommen wird, desto niedriger sind das Commitment, die Bedeutung der fachlichen und überfachlichen Kompetenzen, das Zielbewusstsein, die Wettbewerbssensibilität und die Transparenz des Studienangebotes. Es gibt eine relativ starke negative Verbindung zwischen der Organisationskultur-Dimension „Offenes System versus Geschlossenes System“ und dem neuen Faktor „Commitment“.

In der Gruppe der wissenschaftlichen Mitglieder existieren signifikante Verbindungen zwischen den Organisationskultur-Dimensionen (Hofstede et al., 1990: 303) und den neuen Faktoren (Tab. 49).

**Tabelle 49: Korrelationen Organisationskultur-Dimensionen und neue Faktoren: Wissenschaftliche Mitglieder**

		P2	P3	P4	P5	P6	COM	FK	ÜFK	ZBW	WW	SAN
P1	Korrelation Pearson	-0,72**	0,52**	-0,76**	0,60**	0,14	0,48**	0,19*	0,06	0,37**	0,26**	0,28**
	Signifikanz (1-seitig)	0,00	0,00	0,00	0,00	0,06	0,00	0,01	0,25	0,00	0,00	0,00
P2	Korrelation Pearson	1	-0,46**	0,71**	-0,42**	0,05	-0,48**	-0,29**	-0,10	-0,36**	-0,38**	-0,36**
	Signifikanz (1-seitig)		0,00	0,00	0,00	0,30	0,00	0,00	0,11	0,00	0,00	0,00
P3	Korrelation Pearson		1	-0,44**	0,38**	0,10	0,18*	0,20**	0,05	0,30**	0,27**	0,29**
	Signifikanz (1-seitig)			0,00	0,00	0,12	0,02	0,01	0,28	0,00	0,00	0,00
P4	Korrelation Pearson			1	-0,57**	-0,11	-0,46**	-0,32**	-0,14*	-0,29**	-0,32**	-0,31**
	Signifikanz (1-seitig)				0,00	0,09	0,00	0,00	0,05	0,00	0,00	0,00
P5	Korrelation Pearson				1	0,11	0,27**	0,16*	0,06	0,20**	0,08	0,20**
	Signifikanz (1-seitig)					0,10	0,00	0,03	0,23	0,01	0,17	0,01
P6	Korrelation Pearson					1	-0,22**	0,1	0,09	-0,15*	-0,09	-0,04
	Signifikanz (1-seitig)						0,00	0,13	0,14	0,04	0,14	0,31
COM	Korrelation Pearson						1	0,13	0,01	0,34**	0,35**	0,26**
	Signifikanz (1-seitig)							0,06	0,46	0,00	0,00	0,00
FK	Korrelation Pearson							1	0,56**	0,24**	0,30**	0,19*
	Signifikanz (1-seitig)								0,00	0,00	0,00	0,01
ÜFK	Korrelation Pearson								1	0,27**	0,21**	0,24**
	Signifikanz (1-seitig)									0,00	0,01	0,00
ZBW	Korrelation Pearson									1	0,50**	0,46**
	Signifikanz (1-seitig)										0,00	0,00
WW	Korrelation Pearson										1	0,37**
	Signifikanz (1-seitig)											0,00

\* Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (1-seitig) signifikant.

\*\* Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (1-seitig) signifikant.

P1 = Prozessorientiert vs. Ergebnisorientiert; P2 = Personenorientiert vs. Aufgabenorientiert; P3 = Organisationsgebunden vs. Tätigkeitsgebunden; P4 = Offenes System vs. Geschlossenes System; P5 = Schwache Kontrolle vs. Starke Kontrolle; P6 = Normativ vs. Pragmatisch  
COM = Commitment; FK = Bedeutung fachliche Kompetenzen; ÜFK = Bedeutung überfachliche Kompetenzen; ZBW = Zielbewusstsein; WW = Wettbewerbssensibilität; SAN = Transparenz Studienangebot

(Quelle: Eigene Berechnungen)

Je stärker die Hochschule als ergebnisorientiert wahrgenommen wird, desto höher sind das Commitment, die Bedeutung der fachlichen Kompetenzen, das Zielbewusstsein, die Wettbewerbssensibilität und die Transparenz des Studienangebotes. Es existiert keine signifikante Verbindung zwischen der Dimension „Prozessorientiert vs. Ergebnisorientiert“ und der Bedeutung überfachlicher Kompetenzen. Eine relativ starke positive Verbindung existiert zwischen der Organisationskultur-Dimension „Prozessorientiert versus Ergebnisorientiert“ und dem neuen Faktor „Commitment“.

Je stärker die Hochschule als aufgabenorientiert wahrgenommen wird, desto niedriger sind das Commitment, die Bedeutung der fachlichen Kompetenzen, das Zielbewusstsein, die Wettbewerbssensibilität und die Transparenz des Studienangebotes. Es gibt keine signifikante Verbindung zwischen der Organisationskultur-Dimension „Personenorientiert versus Aufgabenorientiert“ und dem neuen Faktor „Bedeutung überfachliche Kompetenzen“. Eine relativ starke negative Verbindung existiert zwischen der Dimension „Personenorientiert versus Aufgabenorientiert“ und dem neuen Faktor „Commitment“.

Je stärker die Hochschule als geschlossenes System wahrgenommen wird, desto niedriger sind das Commitment, die Bedeutung der fachlichen und überfachlichen Kompetenzen, das Zielbewusstsein, die Wettbewerbssensibilität und die Transparenz des Studienangebotes. Es existiert eine relativ starke negative Verbindung zwischen der Organisationskultur-Dimension „Offenes versus Geschlossenes System“ und dem neuen Faktor „Commitment“.



Es existieren signifikante Korrelationen auf der subkulturellen Analyseebene der nichtwissenschaftlichen Mitglieder zwischen den Organisationskultur-Dimensionen (Hofstede et al., 1990: 303) und den neuen Faktoren (Tab. 50).

**Tabelle 50: Korrelationen Organisationskultur-Dimensionen und neue Faktoren: Nichtwissenschaftliche Mitglieder**

		P2	P3	P4	P5	P6	COM	FK	ÜFK	ZBW	WW	SAN
<b>P1</b>	Korrelation Pearson	-0,64**	0,31**	-0,62**	0,37**	0,22*	0,51**	-0,13	-0,15	0,01	0,03	-0,19*
	Signifikanz (1-seitig)	0,00	0,00	0,00	0,00	0,01	0,00	0,10	0,06	0,46	0,37	0,03
<b>P2</b>	Korrelation Pearson	1	-0,61**	0,81**	-0,1	-0,51**	-0,52**	0,30**	0,40**	0,02	-0,05	0,10
	Signifikanz (1-seitig)		0,00	0,00	0,15	0,00	0,00	0,00	0,00	0,43	0,30	0,15
<b>P3</b>	Korrelation Pearson		1	-0,61**	-0,14	0,69**	0,17*	-0,32**	-0,35**	-0,03	0,01	-0,30**
	Signifikanz (1-seitig)			0,00	0,08	0,00	0,05	0,00	0,00	0,37	0,48	0,00
<b>P4</b>	Korrelation Pearson			1	-0,12	-0,56**	-0,46**	0,36**	0,38**	0,04	-0,03	0,28**
	Signifikanz (1-seitig)				0,12	0,00	0,00	0,00	0,00	0,35	0,37	0,00
<b>P5</b>	Korrelation Pearson				1	-0,41**	0,32**	0,13	0,11	0,11	0,15	0,07
	Signifikanz (1-seitig)					0,00	0,00	0,10	0,14	0,14	0,06	0,23
<b>P6</b>	Korrelation Pearson					1	-0,01	-0,56**	-0,53**	-0,11	-0,14	-0,24**
	Signifikanz (1-seitig)						0,45	0,00	0,00	0,13	0,09	0,01
<b>COM</b>	Korrelation Pearson						1	0,05	0,01	0,14	0,28**	0,00
	Signifikanz (1-seitig)							0,29	0,46	0,08	0,00	0,49
<b>FK</b>	Korrelation Pearson							1	0,77**	0,11	0,33**	0,38**
	Signifikanz (1-seitig)								0,00	0,15	0,00	0,00
<b>ÜFK</b>	Korrelation Pearson								1	0,19*	0,30**	0,28**
	Signifikanz (1-seitig)									0,03	0,00	0,00
<b>ZBW</b>	Korrelation Pearson									1	0,18*	0,21*
	Signifikanz (1-seitig)										0,04	0,02
<b>WW</b>	Korrelation Pearson										1	0,07
	Signifikanz (1-seitig)											0,25

\* Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (1-seitig) signifikant.  
 \*\* Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (1-seitig) signifikant.  
 P1 = Prozessorientiert vs. Ergebnisorientiert; P2 = Personenorientiert vs. Aufgabenorientiert; P3 = Organisationsgebunden vs. Tätigkeitsgebunden; P4 = Offenes System vs. Geschlossenes System; P5 = Schwache Kontrolle vs. Starke Kontrolle; P6 = Normativ vs. Pragmatisch  
 COM = Commitment; FK= Bedeutung fachliche Kompetenzen; ÜFK = Bedeutung überfachliche Kompetenzen; ZBW = Zielbewusstsein; WW = Wettbewerbssensibilität; SAN = Transparenz Studienangebot

(Quelle: Eigene Berechnungen)

Je stärker die Organisationskultur als ergebnisorientiert wahrgenommen wird, desto höher ist das Commitment. Die Transparenz des Studienangebotes sinkt bei steigender Ergebnisorientierung. Es existieren keine signifikanten Korrelationen zwischen der Organisationskultur-Dimension „Prozessorientiert versus Ergebnisorientiert“ und den neuen Faktoren „Bedeutung fachliche Kompetenzen“, „Bedeutung überfachliche Kompetenzen“, „Zielbewusstsein“ und „Wettbewerbssensibilität“. Eine relativ starke positive Verbindung existiert zwischen der Organisationskultur-Dimension „Prozessorientiert versus Ergebnisorientiert“ und dem neuen Faktor „Commitment“.

Je stärker die Hochschule als aufgabenorientiert wahrgenommen wird, desto niedriger ist das Commitment. Bei steigender Aufgabenorientierung nimmt die Bedeutung der fachlichen und überfachlichen Kompetenzen zu. Es gibt keine signifikanten Verbindungen zwischen der Dimension „Personenorientiert versus Aufgabenorientiert“ und den neuen Faktoren „Zielbewusstsein“, „Wettbewerbssensibilität“ und „Transparenz des Studienangebotes“. Es existiert eine relativ starke negative Verbindung mit der Organisationskultur-Dimension „Personenorientiert versus Aufgabenorientiert“ und dem neuen Faktor „Commitment“ und eine relativ starke positive Verbindung mit dem neuen Faktor „Bedeutung überfachliche Kompetenzen“.

Je stärker die Hochschule als geschlossenes System wahrgenommen wird, desto niedriger ist das Commitment. Die Bedeutung der fachlichen und überfachlichen Kompetenzen und die Transparenz des Studienangebotes steigen, je stärker die Hochschule als geschlossenes System wahrgenommen wird. Es existieren keine signifikanten Verbindungen zwischen der Organisationskultur-Dimension „Offenes System versus Geschlossenes System“ und den neuen Faktoren „Zielbewusstsein“ und „Wettbewerbssensibilität“. Eine relativ starke negative Verbindung existiert zwischen der Dimension „Offenes System versus Geschlossenes System“ und dem neuen Faktor „Commitment“.

c.) Faktoranalyse mit 41 Organisationskultur-Items (Hofstede et al., 1990: 303) und 39 eigenentwickelten Items

Mit einer Faktoranalyse über alle in dieser Dissertation verwendeten Items sollen Erkenntnisse darüber abgeleitet werden, wie sich die Zusammenhänge zwischen den Organisationskultur-Items (Hofstede et al., 1990: 303) und den Items die auf der Grundlage des multivariaten Zielekatalogs (Mertens, 2010), der Dokumentenanalyse und den Interviews ausgearbeitet wurden erklären und auf latente Konstrukte zurückführen lassen. Zudem ist es von Interesse, inwieweit sich die Trennung von Organisationskultur-Items und den eigenentwickelten Items in den neuen Faktoren wiederfindet. Mit dem Vergleich der Mittelwerte sollen Erkenntnisse über die Perzeptionen der Stakeholdergruppen abgeleitet werden. Mit den Korrelationsanalysen je Stakeholdergruppe sollen auch Erkenntnisse über mögliche Verknüpfungen der kognitiven Konstrukte und emotionalen Konstrukte (emotionale Traits) abgeleitet werden.

Der Kaiser-Meyer-Olkin-Koeffizient liegt bei 0,91 was für eine sehr gute Stichprobeneignung der Daten spricht. Der Bartlett-Test auf Sphärizität erzielt eine statistische Signifikanz mit 32006,12 (Prüfgröße ungefähres Chi) bei 3160 Freiheitsgraden und ist damit signifikant (Anhang: Statistiken zur explorativen Faktoranalyse: Alle Items).

Nach dem Scree-Kriterium (Cattell, 1966) können in der vorliegenden Untersuchung zwölf Faktoren einen substantiellen Erklärungsbeitrag leisten (Anhang: Screeplot der neuen Faktoren nach Faktoranalyse: Alle Items). Die Faktoranalyse ergab 19 Faktoren, die rund 60% der Varianz erklären. Aufgrund des Extraktionskriteriums wurden zwölf Faktoren extrahiert, die zusammen rund 50% der Varianz aufklären (Anhang: Statistiken zur explorativen Faktoranalyse: Alle Items, Explorative Faktoranalyse: Neue Faktoren nach Faktoranalyse mit allen Items). 80 Items lassen sich auf 12 latente Variablen zurückführen. Drei Konstrukte weisen niedrige Reliabilitätswerte auf. Das Konstrukt „Tätigkeitsorientiert“ („ist unser Privatleben unsere Sache“, „sind wir bei der Organisationsethik sehr pragmatisch; nicht dogmatisch“, „machen wir viele Witze über unsere Hochschule und unsere Berufe bzw. Studierende: Berufswahl) besteht aus drei Items (Cronbach's  $\alpha=0,35$ ). Das Konstrukt „Starkes Umfeldbewusstsein vs. schwaches Umfeldbewusstsein“ („trägt unsere Hochschule sehr viel zum Wohl unserer Gesellschaft bei“, „ist unsere Hochschule sehr gut in der Gesellschaft integriert“, „bieten wir immer neue Studiengänge und außerfachliche Veranstaltungen an“, „Ich finde es wichtig, dass nicht nur eine Auswahl von eigenen Forschungsergebnissen transfriert wird“) besteht aus vier Items (Cronbach's  $\alpha=0,43$ ). Das Konstrukt „Starkes vs. Schwaches Ressourcenbewusstsein“ („halten wir Besprechungstermine immer ein“, „ist sich jeder von uns über Kosten (Zeit, Material, ...) bewusst“) besteht aus zwei Items (Cronbach's  $\alpha=0,33$ ). Das Konstrukt „Arbeitsmarktorientierung“ besteht aus einem Item („Ich finde es wichtig, dass sich das Studienangebot am Arbeitsmarkt orientiert“). Die Faktorladung liegt unterhalb der Mindestgrenze (Faktorladung  $<0,30$ ) für eine sinnvolle Interpretation des Faktors. Somit sind vier

Konstrukte zur Ableitung von validen Erkenntnissen nicht geeignet und werden in der weiteren Interpretation nicht berücksichtigt. Acht Konstrukte erreichen die Mindestgrenze von Cronbach's Alpha  $>0,60$  und können zur Ableitung von validen Erkenntnissen zugrundegelegt werden.

**Tabelle 51: Faktoranalyse mit „41 Organisationskultur-Items“ und „39 Ziele-Items“**

Faktor	Faktorladung	Items	Item-Herkunft	Cronbach's Alpha
Partizipative Zusammenarbeit	0,61	bekommen wir von unserem Vorgesetzten (bzw. Studierende: Dozenten) auch eine Rückmeldung, wenn wir gut gearbeitet haben	Ergebnisorientiert	0,84
	0,60	werden Veränderungen in Abstimmung mit den betroffenen Beschäftigten/Studierenden durchgeführt *	Personenorientiert	
	0,59	werden Entscheidungen von Experten getroffen, unabhängig von ihrer Hierarchiestufe *	Personenorientiert	
	0,59	Werden wir bei unserer beruflichen Weiterentwicklung unterstützt *	Personenorientiert	
	0,58	werden alle wichtigen Entscheidungen von der Gruppe oder den Ausschüssen getroffen *	Personenorientiert	
	0,58	sind unsere leitenden Führungskräfte (bzw. Studierende: Dozenten) großzügig mit Dingen, die unser Leben angenehmer machen können *	Offenes System	
	0,55	sind Zusammenarbeit und Vertrauen zwischen Fachbereichen bzw. Organisationseinheiten normal	Tätigkeitsgebunden	
	0,51	Das Verhalten eines typischen Mitglieds in unserer Organisation ist herzlich	Ergebnisorientiert	
	0,48	gehen wir miteinander eher locker um	Ergebnisorientiert	
	0,48	geht es immer zuerst um die Berücksichtigung persönlicher Probleme der Hochschulmitglieder erst danach zählt die Erledigung der Arbeit *	Personenorientiert	
	0,46	wird sehr viel Wert auf unser Arbeitsumfeld/Studienumfeld (Büro, Mensa, Hörsäle,...) gelegt *	Offenes System	
	0,46	sind wir offen gegenüber neuen Hochschulmitgliedern und Außenstehenden *	Offenes System	
	0,45	brauchen neue Hochschulmitglieder normalerweise nur wenige Tage um sich bei uns wohl zu fühlen *	Offenes System	
	0,41	stellen wir an erste Stelle die Erfüllung von Kundenanforderungen (Studierende, Forschungspartner, ...)	Pragmatisch	
	0,40	werden Neueinsteiger dabei unterstützt, sich rasch an die Arbeit/Studium und an die Gruppe zu gewöhnen *	Personenorientiert	
	0,37	werden Fehler in manchen Teilen als Folge von Initiative akzeptiert	Ergebnisorientiert	
	0,34	die Ergebnisse sind wichtiger, als die Erfüllung interner Prozesse	Pragmatisch	
	0,32	übernimmt unsere Hochschule eine starke soziale Verantwortung für uns und unsere Familien *	Personenorientiert	
	0,30	fühlen sich die Menschen in unbekannten Situationen wohl und es stört sie nicht ein Risiko einzugehen	Ergebnisorientiert	
	0,25	unterstützen unsere leitenden Führungskräfte (bzw. Studierende: Dozenten) die Zugehörigkeit zur Gewerkschaft (bzw. Studierende: Studentische Vertretungen) *	Personenorientiert	
	0,24	planen wir mindestens die nächsten drei Jahre	Tätigkeitsgebunden	
	0,24	würde fast jeder Mensch in unsere Hochschule passen *	Offenes System	
	0,23	sind Fähigkeiten die einzigen Einstellungsgründe, ihr sozialer Hintergrund beeinflusst nicht die Entscheidung	Tätigkeitsgebunden	
	0,21	bringt jeder Tag neue Herausforderungen	Ergebnisorientiert	
Commitment	0,88	Ich bin gerne Mitglied dieser Hochschule	Verbundenheit	0,92
	0,86	Ich würde meinen Fachbereich/meine Organisationseinheit weiterempfehlen	Verbundenheit	
	0,85	Ich würde diese Hochschule weiterempfehlen	Verbundenheit	
	0,82	Ich kann mich mit meiner Hochschule identifizieren	Verbundenheit	
	0,80	Ich fühle mich dieser Hochschule verbunden	Verbundenheit	
	0,79	Ich fühle mich mit meinem Fachbereich/meiner Organisationseinheit verbunden	Verbundenheit	
	0,77	Im Allgemeinen bin ich mit dieser Hochschule zufrieden	Zufriedenheit	
	0,73	Im Allgemeinen bin ich mit meinem Fachbereich/meiner Organisationseinheit zufrieden	Zufriedenheit	
	0,59	Im Allgemeinen bin ich mit den Rahmenbedingungen zufrieden	Zufriedenheit	
	0,58	Ich kann mir vorstellen, die Hochschule zu wechseln	Verbundenheit	

## 10 Empirische Ergebnisse

	0,18	Ich finde es wichtig, dass breites Grundlagenwissen vermittelt wird	Bedeutung lehrbezogene Ziele	
Bedeutung fachliche Kompetenzen	0,86	Ich finde es wichtig, dass Forschungs- und Ergebnistransfer in die Wissenschaft stattfindet	Bedeutung forschungsbezogene Ziele	0,85
	0,85	Ich finde es wichtig, dass Forschungs- und Ergebnistransfer in die Praxis stattfindet	Bedeutung forschungsbezogene Ziele	
	0,79	Ich finde es wichtig, dass Forschungs- und Ergebnistransfer in die Gesellschaft stattfindet	Bedeutung forschungsbezogene Ziele	
	0,69	Ich finde es wichtig, dass Spin-Off-Gründungen (Unternehmensgründungen aus Forschungseinrichtungen der Hochschule) gefördert werden	Bedeutung forschungsbezogene Ziele	
	0,69	die Hochschule kontinuierlich ihre Drittmittel steigert (z.B. für Forschung und Transfer)	Bedeutung forschungsbezogene Ziele	
	0,49	Ich finde es wichtig, dass die Ausbildung von Nachwuchswissenschaftlern Berücksichtigung in der Lehre findet	Bedeutung lehrbezogene Ziele	
	0,43	Ich finde es wichtig, dass die Lehr- und Lernformen (z.B. E-Learning, Projektarbeit) fortschrittlich sind	Bedeutung lehrbezogene Ziele	
	0,36	Ich finde es wichtig, dass das Betreuungsverhalten zwischen Lehrenden und Studierenden partnerschaftlich ist	Bedeutung lehrbezogene Ziele	
	0,28	Ich finde es wichtig, dass Spezialkenntnisse vermittelt werden	Bedeutung lehrbezogene Ziele	
0,20	Ich finde es wichtig, dass diese Hochschule wettbewerbsfähig ist	Wettbewerbswahrnehmung		
Bedeutung überfachliche Kompetenzen	0,87	Ich finde es wichtig, dass soziale Kompetenzen gefördert werden	Bedeutung lehrbezogene Ziele	0,84
	0,84	Ich finde es wichtig, dass kulturelle Kompetenzen gefördert werden	Bedeutung lehrbezogene Ziele	
	0,80	Ich finde es wichtig, dass interdisziplinäre Sichtweisen gefördert werden	Bedeutung lehrbezogene Ziele	
	0,57	Ich finde es wichtig, dass die Wünsche der Studierenden in der Lehre berücksichtigt werden	Bedeutung lehrbezogene Ziele	
	0,55	Ich finde es wichtig, dass unternehmerische Sichtweisen gefördert werden	Bedeutung lehrbezogene Ziele	
	0,45	Ich finde es wichtig, dass Praxiserfahrungen im In- und Ausland gefördert werden (z.B. Hilfestellung bei der Suche nach Praktikums bzw. Praxissemesterplätze, Vermittlung von Stipendien)	Bedeutung lehrbezogene Ziele	
	0,26	Ich finde es wichtig, dass die Einführung gestufter, europaweit vergleichbarer Studiengänge erfolgreich umgesetzt wird	Bedeutung lehrbezogene Ziele	
Zielbewusstsein	0,88	Das Selbstverständnis der Hochschule ist mir bekannt	Zielbekanntheit	0,81
	0,84	Das Leitbild der Hochschule ist mir bekannt	Zielbekanntheit	
	0,78	Die strategischen Ziele der Hochschule sind mir bekannt	Zielbekanntheit	
	0,63	Die Forschungsschwerpunkte der Hochschule sind mir bekannt	Zielbekanntheit	
	0,24	sprechen wir oft über die Geschichte unserer Hochschule *	Normativ	
Wettbewerbssensibilität	0,96	Den Wettbewerb der Hochschule um nichtwissenschaftliche Mitglieder nehme ich wahr	Wettbewerbswahrnehmung	0,76
	0,80	Den Wettbewerb der Hochschule um wissenschaftliche Mitglieder (z.B. Professoren) nehme ich wahr	Wettbewerbswahrnehmung	
	0,67	Den Wettbewerb der Hochschule um Studierende nehme ich wahr	Wettbewerbswahrnehmung	
	0,34	spüren wir starken Wettbewerb zu anderen Hochschulen	Tätigkeitsgebunden	
Starke versus schwache Erfolgsorientierung	0,69	Das Verhalten eines typischen Mitglieds in unserer Organisation ist initiativ	Ergebnisorientiert	0,68
	0,59	Das Verhalten eines typischen Mitglieds in unserer Organisation ist direkt	Ergebnisorientiert	
	0,52	Das Verhalten eines typischen Mitglieds in unserer Organisation ist optimistisch	Ergebnisorientiert	
	0,41	Das Verhalten eines typischen Mitglieds in unserer Organisation ist schnell	Ergebnisorientiert	
	0,29	Das Verhalten eines typischen Mitglieds in unserer Organisation ist gepflegt	Starke Kontrolle	
	0,24	strengen sich die Menschen immer bis zum Maximum an	Ergebnisorientiert	
	0,16	ist für uns unser Fachbereich/unsere Organisationseinheit die beste in der gesamten Hochschule *	Offenes System	
Transparenz Studienangebot	0,82	Die Studien- bzw. die Prüfungsordnung ist transparent	Zielbekanntheit	0,76
	0,75	Das Studienangebot ist transparent	Zielbekanntheit	
Extraktionsmethode: Hauptachsen-Faktorenanalyse. Rotationsmethode: Promax mit Kaiser-Normalisierung. a. Die Rotation ist in 19 Iterationen konvergiert. Negative Items wurden positiv umkodiert und sind mit * gekennzeichnet.				

(Quelle: Eigene Berechnungen)

Auf der Grundlage der neuen Faktoren soll ein Mittelvergleich Erkenntnisse über die Unterschiede in den Perzeptionen der Stakeholdergruppen abgeleitet werden. Da der Levene's Test in allen betrachteten Konstrukten signifikant war (Anhang: Test auf Homogenität der Varianzen: Neue Faktoren nach Faktoranalyse mit allen Items), wurde die einfaktorielle Varianzanalyse nicht angewendet (ANOVA: Neue Faktoren nach Faktoranalyse mit allen Items). Die Zulässigkeit des Mittelwertgleichs kann mit dem Kruskal-Wallis-Test und dem Argument der großen Fallzahl (Fallzahl>30) begründet werden (Anhang: Kruskal-Wallis-Test: Neue Faktoren nach Faktoranalyse mit allen Items, Deskriptive Statistik: Neue Faktoren nach Faktoranalyse mit allen Items). Mit einem T-Test für unabhängige Stichproben werden Mittelwertunterschiede zwischen zwei Gruppen untersucht und auf Signifikanz getestet (T-Test und Gruppenstatistiken: Neue Faktoren).

Der neue Faktor „Partizipative Zusammenarbeit“ besteht aus 24 Organisationskultur-Items (Hofstede et al., 1990). Davon erreichen fünf Items nicht die Mindestgrenze zur sinnvollen Interpretation des Faktors (Faktorladung <0,3): „Unterstützen unsere leitenden Führungskräfte die Zugehörigkeit zur Gewerkschaft/Studentische Vertretungen“, „planen wir mindestens die nächsten drei Jahre“, „würde fast jeder Mensch in unsere Hochschule passen“, „sind Fähigkeiten die einzigen Einstellungsgründe, ihr sozialer Hintergrund beeinflusst nicht die Entscheidung“, „bringt jeder Tag neue Herausforderungen“. Der Faktor besteht nach der Eliminierung dieser Items aus 19 Items. Die Stakeholdergruppen nehmen die „Partizipative Zusammenarbeit“ unterschiedlich wahr. (Tab. 52). Der Faktor wurde so gepolt, dass ein höherer Wert für eine starke partizipative Zusammenarbeit steht.

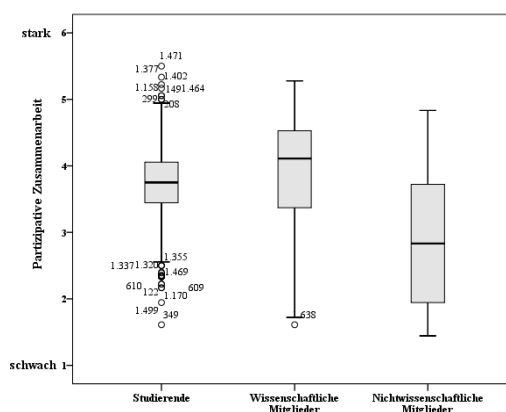
**Tabelle 52: Effektstärken: Partizipative Zusammenarbeit**

Gruppe	Studierende	Wissenschaftliche Mitglieder	Nichtwissenschaftliche Mitglieder
$M \pm SD$	3,73 $\pm$ 0,49	3,89 $\pm$ 0,86	2,94 $\pm$ 1,00
Effektgröße des Unterschieds (Cohen's d)	Studierende vs. Wissenschaftliche Mitglieder		Studierende vs. Nichtwissenschaftliche Mitglieder
	0,23		1,00
	Wissenschaftliche Mitglieder vs. Nichtwissenschaftliche Mitglieder		
	1,02		

(Quelle: Eigene Berechnungen)

Die Daten deuten darauf hin, dass die Zusammenarbeit in den Gruppen der Studierenden und wissenschaftlichen Mitglieder tendenziell stärker als partizipativ empfunden wird im Vergleich zu der Gruppe der nichtwissenschaftlichen Mitglieder ( $t=8,02$ ;  $p=0,00$ ;  $p<0,05$ ;  $d=1,00$ ). Die folgende Abbildung (Abb. 45) zeigt die Lage und Streuung der Daten.

**Abbildung 45: Lage und Streuung: Partizipative Zusammenarbeit**



Die Gruppen der Studierenden und wissenschaftlichen Mitglieder bekommen eher eine Rückmeldung, wenn gut gearbeitet wurde. Veränderungen werden in Abstimmung mit den betroffenen Hochschulmitgliedern durchgeführt. Entscheidungen werden von Experten unabhängig von ihrer Hierarchiestufe getroffen. Wichtige Entscheidungen werden eher in Ausschüssen und Gruppen getroffen. Die Studierenden und wissenschaftlichen Mitglieder erfahren tendenziell mehr Unterstützung bei der beruflichen Weiterentwicklung. Die leitenden Führungskräfte bzw. Dozenten sind eher großzügig mit Dingen, die das Leben angenehmer machen können. Zusammenarbeit und Vertrauen sind normal. Das Verhalten unter den Hochschulmitgliedern wird als herzlich und der Umgang miteinander als locker empfunden. Persönliche Anliegen werden eher berücksichtigt. Es wird viel Wert auf das Arbeits- bzw. Studenumfeld gelegt. Die Gruppen der Studierenden und wissenschaftlichen Mitglieder stehen offen gegenüber neuen Hochschulmitgliedern und Außenstehenden. Neue Mitglieder brauchen nur wenige Tage, um sich in der Hochschule wohlfühlen. Die Erfüllung von Kundenanforderungen steht tendenziell an erster Stelle. Neueinsteiger erfahren eher mehr Unterstützung, um sich an die Arbeit zu gewöhnen. Fehler werden in Folge von Initiative eher akzeptiert. Den Ergebnissen wird tendenziell eine höhere Bedeutung beigemessen als die Erfüllung interner Prozesse. Die Gruppen der Studierenden und wissenschaftlichen Mitglieder empfinden, dass die Hochschule eine starke soziale Verantwortung für die Hochschulmitglieder und ihre Familien übernehmen. Die Hochschulmitglieder fühlen sich tendenziell in unbekannten Situationen unwohl und es stört sie nicht, ein Risiko einzugehen.

Die nichtwissenschaftlichen Mitglieder empfinden, dass sie nur eine Rückmeldung bekommen, wenn sie Fehler in der Arbeit gemacht haben. Veränderungen werden eher ohne Abstimmung mit den betroffenen Hochschulmitgliedern durchgeführt. Wichtige Entscheidungen werden tendenziell von Einzelnen und zentral von der höchsten Führungsebene getroffen. Die Hochschulmitglieder werden eher weniger bei der beruflichen Weiterentwicklung unterstützt. Die leitenden Führungskräfte bzw. Dozenten sind eher kleinlich mit Dingen, die das Leben angenehmer machen können. Die Gruppen der nichtwissenschaftlichen Mitglieder empfindet eher Konkurrenz und Misstrauen zwischen den Organisationseinheiten bzw. Fachbereichen. Das Verhalten eines typischen Hochschulmitglieds wird als kühl und der Umgang als förmlich empfunden. Es gibt eher wenig bekundetes Interesse an den persönlichen Anliegen der Hochschulmitglieder. Die Gruppe empfindet, dass tendenziell weniger Wert auf das Arbeits- bzw. Studenumfeld gelegt wird. Neueinsteiger erfahren eher wenig Unterstützung, um sich an die Arbeit und die Gruppe zu gewöhnen. Fehler werden eher weniger akzeptiert. Die Erfüllung der internen Prozesse hat Vorrang vor dem Ergebnis. Aus der Perspektive der nichtwissenschaftlichen Mitglieder übernimmt die Hochschule eher weniger Verantwortung für die Hochschulmitglieder und ihre Familien. Die Hochschulmitglieder fühlen sich in unbekannten Situationen tendenziell unwohl.

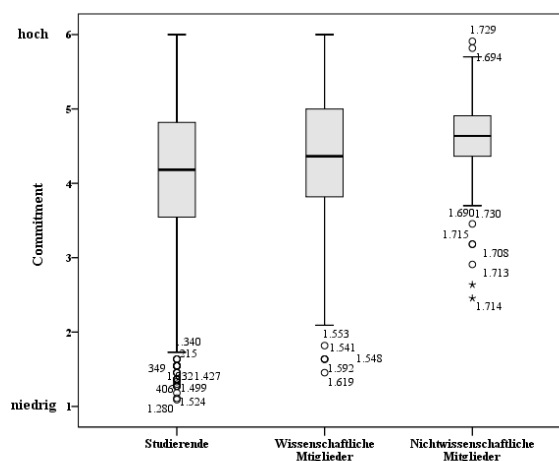
Der neue Faktor „Commitment“ besteht aus 11 Items, wovon ein Item „Ich finde es wichtig, dass breites Grundlagenwissen vermittelt wird“ nicht die Mindestgrenze zur Interpretation des Faktors erreicht, weil die Faktorladung betragsmäßig kleiner als 0,3 ist. Folglich besteht der Faktor aus zehn Items. Die Items des Faktors „Commitment“ als Resultat der Faktoranalyse mit 39 „Ziele-Items“ (Tab. 41) bleiben stabil und laden auf den neuen Faktor. Mit dem Faktor können emotionale Einstellungen gemessen werden. Es existieren signifikante Unterschiede im „Commitment“ zwischen den Stakeholdergruppen (Tab. 53).

**Tabelle 53: Effektstärken: Commitment**

Gruppe	Studierende	Wissenschaftliche Mitglieder	Nichtwissenschaftliche Mitglieder
$M \pm SD$	4,11 $\pm$ 0,98	4,34 $\pm$ 0,99	4,56 $\pm$ 0,65
Effektgröße des Unterschieds (Cohen's $d$ )	Studierende vs. Wissenschaftliche Mitglieder		Studierende vs. Nichtwissenschaftliche Mitglieder
	0,24		0,55
	Wissenschaftliche Mitglieder vs. Nichtwissenschaftliche Mitglieder		
	0,26		

(Quelle: Eigene Berechnungen)

Die Gruppen weisen hohe Konstrukt-Mittelwerte auf und liegen damit deutlich über dem Skalenmittelwert. Die Daten deuten darauf hin, dass die Gruppe der nichtwissenschaftlichen Mitglieder im Vergleich zu den Gruppen der Studierenden und wissenschaftlichen Mitglieder ein höheres Commitment aufweist ( $t=-6,26$ ;  $p=0,00$ ;  $p<0,05$ ;  $d=0,51$ ). Die folgende Abbildung (Abb. 46) zeigt die Lage und Streuung der Daten.

**Abbildung 46: Lage und Streuung: Commitment**

(Quelle: Eigene Darstellung)

Die nichtwissenschaftlichen Mitglieder sind gerne Mitglieder dieser Hochschule und sie fühlen sich tendenziell stärker mit der Hochschule und ihrer Organisationseinheit bzw. ihrem Fachbereich verbunden. Die Bereitschaft, die Hochschule und den Fachbereich bzw. die Organisationseinheit weiterzuempfehlen, ist höher. Sie können sich eher mit der Hochschule identifizieren und die Vorstellung von einem Hochschulwechsel ist vergleichsweise geringer. Im Durchschnitt weist die Gruppe der nichtwissenschaftlichen Mitglieder eine höhere Zufriedenheit mit der Hochschule, mit dem Fachbereich bzw. der Organisationseinheit und den Rahmenbedingungen auf.

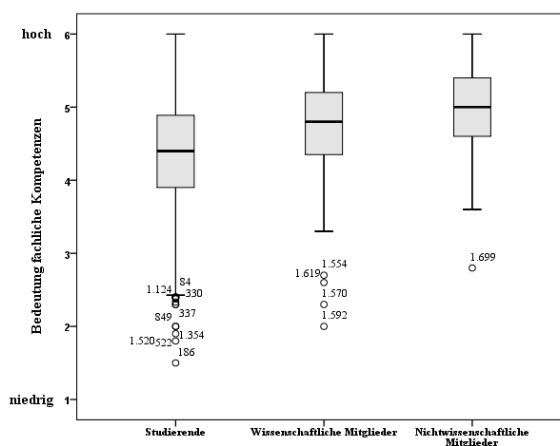
Der neue Faktor „Bedeutung fachliche Kompetenzen“ besteht aus zehn Items. Zwei Items liegen unter der Mindestgrenze (Faktorladung  $<0,30$ ) zur sinnvollen Interpretation des Faktors: „Ich finde es wichtig, dass Spezialkenntnisse vermittelt werden“ und „Ich finde es wichtig, dass diese Hochschule wettbewerbsfähig ist“. Die Items des Faktors „Fachliche Kompetenzen“ als Ergebnis der Faktoranalyse mit 39 „Ziele-Items“ (Tab. 41) bleiben nach dieser Faktoranalyse mit allen in dieser Dissertation verwendeten Items stabil. Acht von neun Items laden auch auf den neuen Faktor „Fachliche Kompetenzen“. Die Stakeholdergruppen messen den fachlichen Kompetenzen hohe Bedeutungen bei, jedoch existieren Unterschiede zwischen den Gruppen (Tab. 54).

**Tabelle 54: Effektstärken: Bedeutung fachliche Kompetenzen**

Gruppe	Studierende	Wissenschaftliche Mitglieder	Nichtwissenschaftliche Mitglieder
$M \pm SD$	4,35 $\pm$ 0,75	4,71 $\pm$ 0,71	4,98 $\pm$ 0,64
Effektgröße des Unterschieds (Cohen's $d$ )	Studierende vs. Wissenschaftliche Mitglieder		Studierende vs. Nichtwissenschaftliche Mitglieder
	0,49		0,90
	Wissenschaftliche Mitglieder vs. Nichtwissenschaftliche Mitglieder		
	0,40		

(Quelle: Eigene Berechnungen)

Die Mittelwerte liegen deutlich über dem Skalenmittelwert. Die Daten deuten darauf hin, dass die Gruppe der nichtwissenschaftlichen Mitglieder den fachlichen Kompetenzen eine höhere Bedeutung beimisst als die Gruppen der Studierenden und wissenschaftlichen Mitglieder ( $t=-7,73$ ;  $p=0,00$ ;  $p<0,05$ ;  $d=0,85$ ). Die folgende Abbildung (Abb. 47) zeigt die Verteilung der Daten.

**Abbildung 47: Lage und Streuung: Bedeutung fachliche Kompetenzen**

(Quelle: Eigene Darstellung)

Die Stakeholdergruppen messen dem Forschungs- und Ergebnistransfer in die Wissenschaft, in die Praxis und in die Gesellschaft, den Spin-Off Gründungen (unternehmerischer Forschungs- und Ergebnistransfer), der Drittmittelakquise, der Ausbildung von Nachwuchswissenschaftlern, innovativen Lern- und Lehrformen und einem partnerschaftlichem Betreuungsverhalten zwischen Lehrenden und Studierenden hohe Bedeutungen bei.

Der neue Faktor „Bedeutung überfachliche Kompetenzen“ besteht aus sieben Items, wobei das Item „Ich finde es wichtig, dass die Einführung gestufter europaweit vergleichbarer Studiengänge erfolgreich umgesetzt wird“ unter der Mindestgrenze (Faktorladung  $< 0,30$ ) liegt und somit bei der Interpretation des Faktors nicht berücksichtigt wird. Alle Items des Faktors „Überfachliche Kompetenzen“ (Tab. 41) bleiben in der Faktoranalyse mit 41 Organisationskultur-Items und 39 Ziele-Items stabil. Die Stakeholdergruppen messen den überfachlichen Kompetenzen unterschiedliche Bedeutungen bei (Tab. 55).

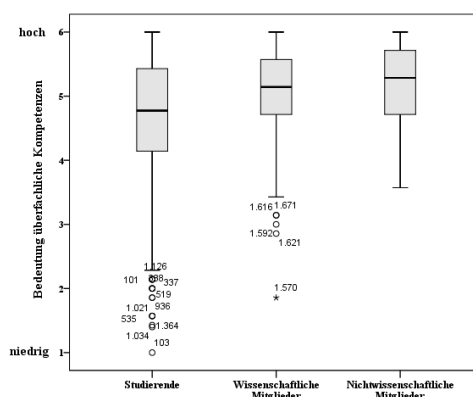


**Tabelle 55: Effektstärken: Bedeutung überfachliche Kompetenzen**

Gruppe	Studierende	Wissenschaftliche Mitglieder	Nichtwissenschaftliche Mitglieder
$M \pm SD$	4,68 $\pm$ 0,90	5,07 $\pm$ 0,72	5,19 $\pm$ 0,65
Effektgröße des Unterschieds (Cohen's $d$ )	Studierende vs. Wissenschaftliche Mitglieder		Studierende vs. Nichtwissenschaftliche Mitglieder
	0,48		0,66
	Wissenschaftliche Mitglieder vs. Nichtwissenschaftliche Mitglieder		
	0,18		

(Quelle: Eigene Berechnungen)

Die Mittelwerte liegen in allen Stakeholdergruppen über dem Skalenmittelwert. Die Daten deuten darauf hin, dass die Gruppe der nichtwissenschaftlichen Mitglieder im Vergleich zu den Gruppen der Studierenden und wissenschaftlichen Mitgliedern den überfachlichen Kompetenzen eine höhere Bedeutung beimisst ( $t=-7,04$ ;  $p=0,00$ ;  $p<0,05$ ;  $d=0,60$ ). Die folgende Abbildung (Abb. 48) zeigt die Unterschiede.

**Abbildung 48: Lage und Streuung: Bedeutung überfachliche Kompetenzen**

(Quelle: Eigene Darstellung)

In der Gruppe der nichtwissenschaftlichen Mitglieder wird der Förderung von sozialen und kulturellen Kompetenzen, der Förderung interdisziplinärer und unternehmerischer Sichtweisen, der Förderung von Praxiserfahrungen im In- und Ausland (z.B. durch Hilfestellung bei der Suche nach Praktikums- und Praxissemesterplätzen, Vermittlung von Stipendien) eine tendenziell höhere Bedeutung beigemessen.

Der neue Faktor „Zielbewusstsein“ besteht aus fünf Items, wobei das Item „sprechen wir oft über die Geschichte unserer Hochschule“ die Mindestgrenze für eine sinnvolle Interpretation des Faktors nicht erreicht (Faktorladung  $<0,30$ ). Die Items aus dem Konstrukt „Zielbewusstsein“ aus der Faktoranalyse mit 39 Ziele-Items (Tab. 41) bleiben in dieser Faktoranalyse stabil. Die Stakeholdergruppen unterscheiden sich signifikant im Bewusstsein über die Ziele für die Hochschule (Tab. 56).

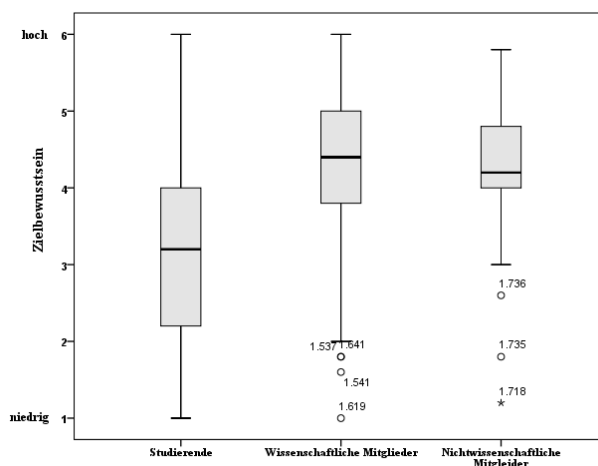
**Tabelle 56: Effektstärken: Zielbewusstsein**

Gruppe	Studierende	Wissenschaftliche Mitglieder	Nichtwissenschaftliche Mitglieder
$M \pm SD$	3,10 $\pm$ 1,09	4,27 $\pm$ 1,00	4,30 $\pm$ 0,75
Effektgröße des Unterschieds (Cohen's $d$ )	Studierende vs. Wissenschaftliche Mitglieder		Studierende vs. Nichtwissenschaftliche Mitglieder
	1,13		1,30
	Wissenschaftliche Mitglieder vs. Nichtwissenschaftliche Mitglieder		
	0,03		

(Quelle: Eigene Berechnungen)

Die Daten deuten darauf hin, dass die Gruppen der nichtwissenschaftlichen Mitglieder und wissenschaftlichen Mitglieder im Vergleich zu den Studierenden ein höheres Zielbewusstsein über die Ziele für die Hochschule aufweisen ( $t=14,29$ ;  $p=0,00$ ;  $p<0,05$ ;  $d=0,91$ ). Die Mittelwerte in der Gruppe der Studierenden liegen deutlich unter dem Skalenmittelwert. Die folgende Abbildung (Abb. 49) zeigt die Lage und Streuung der Daten.

**Abbildung 49: Lage und Streuung: Zielbewusstsein**



(Quelle: Eigene Darstellung)

Der Gruppe der Studierenden sind das Selbstverständnis, das Leitbild, die strategischen Ziele der Hochschule und die Forschungsschwerpunkte tendenziell geringer bekannt als den Gruppen der wissenschaftlichen und nichtwissenschaftlichen Mitglieder.

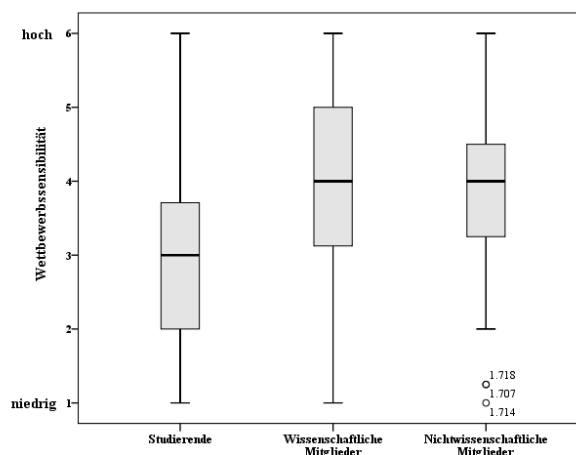
Der neue Faktor „Wettbewerbssensibilität“ besteht aus vier Items. Alle Items des Faktors „Wettbewerbssensibilität“ aus der Faktoranalyse mit 39 Ziele-Items (Tab. 41) laden auch auf den neuen Faktor und bleiben stabil. Es existieren signifikante Unterschiede in der Wettbewerbssensibilität zwischen den Stakeholdergruppen (Tab. 57).

**Tabelle 57: Effektstärken: Wettbewerbssensibilität**

Gruppe	Studierende	Wissenschaftliche Mitglieder	Nichtwissenschaftliche Mitglieder
$M \pm SD$	2,89 $\pm$ 1,07	3,92 $\pm$ 1,13	3,82 $\pm$ 0,99
Effektgröße des Unterschieds (Cohen's $d$ )	Studierende vs. Wissenschaftliche Mitglieder		Studierende vs. Nichtwissenschaftliche Mitglieder
	0,93		0,90
	Wissenschaftliche Mitglieder vs. Nichtwissenschaftliche Mitglieder		
	0,09		

(Quelle: Eigene Berechnungen)

Die Gruppen der wissenschaftlichen und nichtwissenschaftlichen Mitglieder weisen im Vergleich zu den Studierenden höhere Mittelwerte auf. Die Mittelwerte in der Gruppe der Studierenden liegen deutlich unter dem Skalenmittelwert, was auf eine vergleichsweise niedrige Wettbewerbssensibilität hindeutet ( $t=12,56$ ;  $p=0,00$ ;  $p<0,05$ ;  $d=0,79$ ). Die folgende Abbildung zeigt die Lage und Streuung der Daten (Abb. 50).

**Abbildung 50: Lage und Streuung: Wettbewerbssensibilität**

(Quelle: Eigene Darstellung)

Die Gruppen der wissenschaftlichen und nichtwissenschaftlichen Mitglieder nehmen den Wettbewerb um nichtwissenschaftliche Mitglieder, wissenschaftliche Mitglieder und Studierende sowie den Wettbewerb mit anderen Organisationen stärker im Vergleich zu der Gruppe der Studierenden wahr.

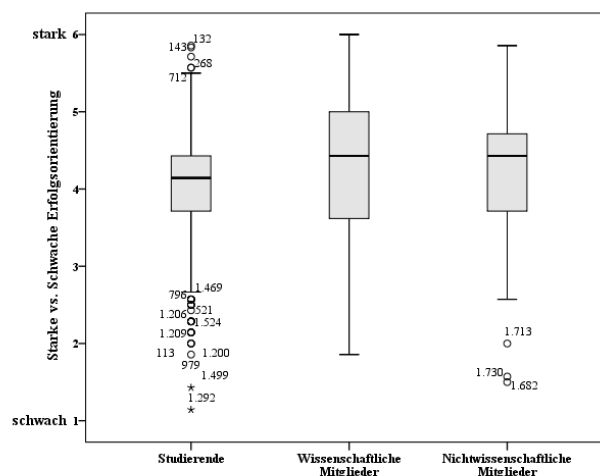
Der neue Faktor „Starke versus Schwache Erfolgsorientierung“ besteht aus sieben Items, wobei drei Items die Mindestgrenze für die Interpretation des Faktors nicht erreichen (Faktorladung < 0,30): „Das Verhalten eines typischen Mitglieds in unserer Organisation ist gepflegt“, „strengen sich die Menschen immer bis zum Maximum an“ und „ist für uns unser Fachbereich/unsere Organisationseinheit die beste in der gesamten Organisation“. Alle Items des Konstrukts „Starke versus Schwache Erfolgsorientierung“ aus der Faktoranalyse mit 41 Organisationskultur-Items (Hofstede et al., 1990: 303) laden auch auf den neuen Faktor und bleiben stabil. Zwischen den Stakeholdergruppen existieren Unterschiede in der „Starken versus Schwachen Erfolgsorientierung“ (Tab. 58). Der Faktor wurde so gepolt, dass ein hoher Wert für eine starke Erfolgsorientierung steht.

**Tabelle 58: Effektstärken: Starke versus Schwache Erfolgsorientierung**

Gruppe	Studierende	Wissenschaftliche Mitglieder	Nichtwissenschaftliche Mitglieder
$M \pm SD$	4,07 $\pm$ 0,63	4,25 $\pm$ 0,92	4,22 $\pm$ 0,85
Effektgröße des Unterschieds (Cohen's $d$ )	Studierende vs. Wissenschaftliche Mitglieder		Studierende vs. Nichtwissenschaftliche Mitglieder
	0,24		0,21
	Wissenschaftliche Mitglieder vs. Nichtwissenschaftliche Mitglieder		
	0,03		

(Quelle: Eigene Berechnungen)

Die Stakeholdergruppen weisen hohe Mittelwerte auf und liegen deutlich über dem Skalenmittelwert. Die Daten deuten darauf hin, dass die Gruppe der wissenschaftlichen Mitglieder im Vergleich zu den Gruppen der Studierenden und nichtwissenschaftlichen Mitglieder eine stärkere Erfolgsorientierung aufweist ( $t = -2,22$ ;  $p = 0,03$ ;  $p < 0,05$ ;  $d = 0,21$ ). Folgende Abbildung (Abb. 51) zeigt die Unterschiede zwischen den Stakeholdergruppen.

**Abbildung 51: Lage und Streuung: Starke versus Schwache Erfolgsorientierung**

(Quelle: Eigene Darstellung)

Die Gruppe der wissenschaftlichen Mitglieder nimmt im Vergleich zu den Gruppen der nichtwissenschaftlichen Mitglieder und Studierenden das Verhalten eines typischen Mitglieds in der Hochschule als initiativ, direkt, optimistisch und schnell wahr.

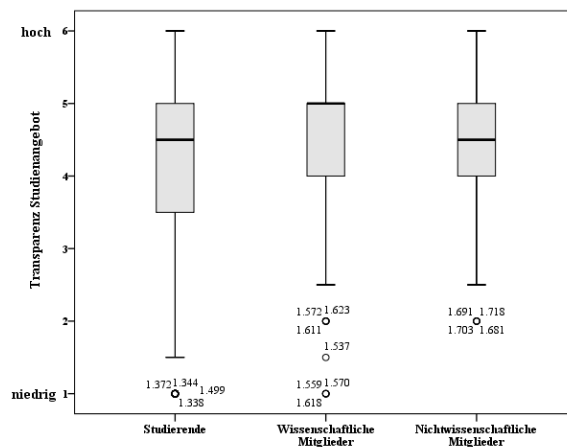
Der neue Faktor „Transparenz Studienangebot“ besteht aus zwei Items. Die Items aus dem Faktor „Transparenz Studienangebot“ als Resultat der Faktoranalyse mit 39 „Ziele-Items“ (Tab. 41) bleiben stabil. Zwischen den Gruppen der Studierenden, wissenschaftlichen und nichtwissenschaftlichen Mitglieder existieren Unterschiede in der Bewertung der Transparenz des Studienangebotes (Tab. 59).

**Tabelle 59: Effektstärken: Transparenz Studienangebot**

Gruppe	Studierende	Wissenschaftliche Mitglieder	Nichtwissenschaftliche Mitglieder
$M \pm SD$	4,21 $\pm$ 1,21	4,60 $\pm$ 1,17	4,41 $\pm$ 0,93
Effektgröße des Unterschieds (Cohen's $d$ )	Studierende vs. Wissenschaftliche Mitglieder		Studierende vs. Nichtwissenschaftliche Mitglieder
	0,33		0,19
	Wissenschaftliche Mitglieder vs. Nichtwissenschaftliche Mitglieder		
	0,18		

(Quelle: Eigene Berechnungen)

Für alle betrachteten Stakeholdergruppen ist das Studienangebot transparent. Die Mittelwerte in den Gruppen liegen über dem Skalenmittelwert. Die Daten deuten darauf hin, dass die Transparenz des Studienangebotes in der Gruppe der wissenschaftlichen Mitglieder vergleichsweise höher bewertet wird. Die folgende Abbildung (Abb. 52) zeigt die Lage und Streuung der Daten.

**Abbildung 52: Lage und Streuung: Transparenz Studienangebot**

(Quelle: Eigene Darstellung)

Der Gruppe der wissenschaftlichen Mitglieder ist das Studienangebot eher bekannt und die Studien- und Prüfungsordnung tendenziell transparenter im Vergleich zu den Gruppen der nichtwissenschaftlichen Mitglieder und Studierenden ( $t=-3,55$ ;  $p=0,00$ ;  $p<0,05$ ;  $d=0,32$ ).

Die Trennung der Organisationskultur-Items (Hofstede et al., 1990: 303) und den Ziele-Items die auf der Grundlage des multivariaten Zielkataloges nach Mertens (2010), der Dokumentenanalyse und den Interviews ausgearbeitet wurden spiegelt sich in den neuen Faktoren wieder. Die Konstrukte „Commitment“ und „Erfolgsorientierung“ erfassen emotionale Einstellungen. Um Erkenntnisse über die Verknüpfung der emotionalen Konstrukte mit den konkreten Kompetenz-Zielen („fachliche Kompetenzen“ und „überfachliche Kompetenzen“), dem Zielbewusstsein, der Wettbewerbssensibilität“, der Transparenz des Studienangebotes und der partizipativen Zusammenarbeit abzuleiten wurden die Konstrukte korreliert.

In der Gruppe der Studierenden existieren signifikante positive Korrelationen zwischen den neuen Faktoren (Tab. 60).

**Tabelle 60: Korrelationen der neuen Faktoren auf Basis aller Items: Studierende**

		PZA	COM	FK	ÜFK	ZBW	WW	EO	SAN
<b>PZA</b>	Korrelation nach Pearson	1	0,48**	0,16**	0,19**	0,31**	0,02	0,54**	0,35**
	Signifikanz (1-seitig)		0,00	0,00	0,00	0,00	0,24	0,00	0,00
<b>COM</b>	Korrelation nach Pearson		1	0,33**	0,17**	0,34**	0,19**	0,43**	0,31**
	Signifikanz (1-seitig)			0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
<b>FK</b>	Korrelation nach Pearson			1	0,47**	0,10**	0,19**	0,20**	0,14**
	Signifikanz (1-seitig)				0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
<b>ÜFK</b>	Korrelation nach Pearson				1	0,04*	0,00	0,25**	0,17**
	Signifikanz (1-seitig)					0,05	0,44	0,00	0,00
<b>ZBW</b>	Korrelation nach Pearson					1	0,23**	0,21**	0,29**
	Signifikanz (1-seitig)						0,00	0,00	0,00
<b>WW</b>	Korrelation nach Pearson						1	0,01	0,02
	Signifikanz (1-seitig)							0,37	0,28
<b>EO</b>	Korrelation nach Pearson							1	0,34**
	Signifikanz (1-seitig)								0,00

\*\* Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (1-seitig) signifikant.

\* Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (1-seitig) signifikant.

PZA = Partizipative Zusammenarbeit; COM = Commitment; FK= Bedeutung fachliche Kompetenzen; ÜFK = Bedeutung überfachliche Kompetenzen; ZBW = Zielbewusstsein; WW = Wettbewerbssensibilität; EO = Starke vs. Schwache Erfolgsorientierung;

SAN = Transparenz Studienangebot

(Quelle: Eigene Berechnungen)

Je stärker die partizipative Zusammenarbeit in der Gruppe der Studierenden wahrgenommen wird, desto höher sind das Commitment, die Bedeutung der fachlichen und überfachlichen Kompetenzen, die Erfolgsorientierung und die Transparenz des Studienangebotes. Es existieren keine signifikanten Verbindungen zwischen dem Faktor „Partizipative Zusammenarbeit“ und „Wettbewerbssensibilität“. Es gibt relativ starke positive Verbindungen zwischen dem Faktor „Partizipative Zusammenarbeit“ und den Faktoren „Commitment“ sowie „Erfolgsorientierung“.

Je höher das Commitment ist, desto höher sind die Bedeutung der fachlichen und überfachlichen Kompetenzen, das Zielbewusstsein, die Wettbewerbssensibilität und die Transparenz des Studienangebotes. Es existiert eine relativ starke positive Verbindung zwischen den Faktoren „Commitment“ und „Starke versus Schwache Erfolgsorientierung“.

Je höher die Bedeutung der fachlichen Kompetenzen ist, desto höher ist die Bedeutung der überfachlichen Kompetenzen. Das Zielbewusstsein, die Wettbewerbssensibilität, die Erfolgsorientierung und die Transparenz des Studienangebotes steigen, je mehr Bedeutung den fachlichen Kompetenzen beigemessen wird. Eine relativ starke positive Verbindung existiert zwischen den Ziele-Konstrukten „Bedeutung fachliche Kompetenzen“ und „Bedeutung überfachliche Kompetenzen“.

Je höher die Bedeutung der überfachlichen Kompetenzen ist, desto höher sind die Erfolgsorientierung und die Transparenz des Studienangebotes. Es existieren keine hoch signifikanten Verbindungen zwischen dem Faktor „Bedeutung überfachliche Kompetenzen“ und den Faktoren „Zielbewusstsein“ sowie „Wettbewerbssensibilität“.

Je höher das Zielbewusstsein ist, desto höher sind die Wettbewerbssensibilität, die Erfolgsorientierung und die Transparenz des Studienangebotes. Die Verbindungen mit dem neuen Faktor „Zielbewusstsein“ und den Faktoren „Wettbewerbssensibilität“, „Starke versus Schwache Erfolgsorientierung“ und „Transparenz Studienangebot“ sind relativ schwach.

Es existieren keine signifikanten Verbindungen zwischen dem Faktor „Wettbewerbssensibilität“ und den Faktoren „Starke versus Schwache Erfolgsorientierung“ und „Transparenz Studienangebot“.

Je stärker die Erfolgsorientierung ist, desto höher ist die Transparenz des Studienangebotes. Die Verbindung zwischen den Faktoren „Starke versus Schwache Erfolgsorientierung“ und „Transparenz Studienangebot“ ist relativ schwach.

In der Gruppe der wissenschaftlichen Mitglieder existieren signifikante positive Korrelationen zwischen den neuen Faktoren (Tab. 61). Die Korrelationskoeffizienten in den Gruppen der Studierenden und wissenschaftlichen Mitglieder weisen die gleichen Vorzeichen auf.

**Tabelle 61: Korrelationen der neuen Faktoren auf Basis aller Items: Wissenschaftliche Mitglieder**

		PZA	COM	FK	ÜFK	ZBW	WW	EO	SAN
<b>PZA</b>	Korrelation nach Pearson	1	0,50**	0,26**	0,09	0,35**	0,33**	0,78**	0,35**
	Signifikanz (1-seitig)		0,00	0,00	0,14	0,00	0,00	0,00	0,00
<b>COM</b>	Korrelation nach Pearson		1	0,14	0,02	0,43**	0,29**	0,43**	0,24**
	Signifikanz (1-seitig)			0,06	0,41	0,00	0,00	0,00	0,00
<b>FK</b>	Korrelation nach Pearson			1	0,57**	0,20*	0,35**	0,23**	0,17*
	Signifikanz (1-seitig)				0,00	0,01	0,00	0,00	0,02
<b>ÜFK</b>	Korrelation nach Pearson				1	0,21**	0,22**	0,05	0,21**
	Signifikanz (1-seitig)					0,01	0,01	0,28	0,01
<b>ZBW</b>	Korrelation nach Pearson					1	0,48**	0,40**	0,42**
	Signifikanz (1-seitig)						0,00	0,00	0,00
<b>WW</b>	Korrelation nach Pearson						1	0,28**	0,27**
	Signifikanz (1-seitig)							0,00	0,00
<b>EO</b>	Korrelation nach Pearson							1	0,32**
	Signifikanz (1-seitig)								0,00
** Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (1-seitig) signifikant. * Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (1-seitig) signifikant. PZA = Partizipative Zusammenarbeit; COM = Commitment; FK = Bedeutung fachliche Kompetenzen; ÜFK = Bedeutung überfachliche Kompetenzen; ZBW = Zielbewusstsein; WW = Wettbewerbssensibilität; EO = Starke vs. Schwache Erfolgsorientierung; SAN = Transparenz Studienangebot									

(Quelle: Eigene Berechnungen)

Je stärker die Zusammenarbeit als partizipativ empfunden wird, desto höher ist das Commitment. Die Bedeutung der fachlichen Kompetenzen, das Zielbewusstsein, die Wettbewerbssensibilität, die Erfolgsorientierung und die Transparenz des Studienangebotes steigen, je stärker die Zusammenarbeit als partizipativ empfunden wird. Es gibt keine signifikante Verbindung zwischen den Faktoren „Partizipative Zusammenarbeit“ und „Bedeutung überfachliche Kompetenzen“. Relativ starke positive Verbindungen existieren zwischen dem Faktor „Partizipative Zusammenarbeit“ und den Faktoren „Commitment“ und „Starke versus Schwache Erfolgsorientierung“.

Je stärker das Commitment ist, desto höher sind das Zielbewusstsein und die Wettbewerbssensibilität, die Erfolgsorientierung und die Transparenz des Studienangebotes. Es gibt keine statistischen Differenzen in den Verbindungen zwischen „Commitment“ und den Faktoren „Zielbewusstsein“ und „Starke versus Schwache Erfolgsorientierung“. Es existieren keine signifikanten Verbindungen zwischen dem Faktor „Commitment“ und den Ziele-Faktoren „Bedeutung fachliche Kompetenzen“ sowie „Bedeutung überfachliche Kompetenzen“. Relativ starke Verbindungen existieren zwischen dem Faktor „Commitment“ und den Faktoren „Zielbewusstsein“ sowie „Erfolgsorientierung“.

Je mehr Bedeutung den fachlichen Kompetenzen beigemessen wird, desto höher ist die Bedeutung der überfachlichen Kompetenzen. Das Zielbewusstsein, die Wettbewerbssensibilität, die Erfolgsorientierung steigen, je höher die Bedeutung der fachlichen Kompetenzen ist. Eine relativ starke Verbindung existiert zwischen den Faktoren „Bedeutung fachliche Kompetenzen“ und „Bedeutung überfachliche Kompetenzen“.

Je mehr Bedeutung den überfachlichen Kompetenzen beigemessen wird, desto höher sind das Zielbewusstsein, die Wettbewerbssensibilität und die Transparenz des Studienangebotes. Es existiert keine signifikante Korrelation zwischen den Faktoren „Überfachliche Kompetenzen“ und „Starke versus Schwache Erfolgsorientierung“.

Je höher das Zielbewusstsein ist, desto höher sind die Wettbewerbssensibilität, die Erfolgsorientierung und die Transparenz des Studienangebotes. Diese Korrelationen sind relativ stark.

Je stärker die Wettbewerbssensibilität ist, desto höher sind die Erfolgsorientierung und die Transparenz des Studienangebotes. Diese Verbindungen sind relativ schwach.

Je stärker die Erfolgsorientierung ist, desto höher ist die Transparenz des Studienangebotes. Diese Verbindung ist relativ schwach.

In der Stakeholdergruppe der nichtwissenschaftlichen Mitglieder existieren signifikante positive und negative Korrelationen zwischen den neuen Faktoren (Tab. 62).

**Tabelle 62: Korrelationen der neuen Faktoren auf Basis aller Items: Nichtwissenschaftliche Mitglieder**

		PZA	COM	FK	ÜFK	ZBW	WW	EO	SAN
<b>PZA</b>	Korrelation nach Pearson	1	0,35**	-0,47**	-0,50**	-0,22*	-0,16*	-0,04	-0,17*
	Signifikanz (1-seitig)		0,00	0,00	0,00	0,01	0,05	0,35	0,05
<b>COM</b>	Korrelation nach Pearson		1	0,09	0,05	0,17*	0,30**	0,38**	0,12
	Signifikanz (1-seitig)			0,17	0,29	0,05	0,00	0,00	0,12
<b>FK</b>	Korrelation nach Pearson			1	0,76**	0,25**	0,46**	0,21*	0,31**
	Signifikanz (1-seitig)				0,00	0,01	0,00	0,02	0,00
<b>ÜFK</b>	Korrelation nach Pearson				1	0,34**	0,37**	0,21*	0,22*
	Signifikanz (1-seitig)					0,00	0,00	0,02	0,01
<b>ZBW</b>	Korrelation nach Pearson					1	0,28**	0,22*	0,27**
	Signifikanz (1-seitig)						0,00	0,01	0,00
<b>WW</b>	Korrelation nach Pearson						1	0,25**	0,21*
	Signifikanz (1-seitig)							0,01	0,02
<b>EO</b>	Korrelation nach Pearson							1	0,02
	Signifikanz (1-seitig)								0,43
** Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (1-seitig) signifikant.									
* Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (1-seitig) signifikant.									
PZA = Partizipative Zusammenarbeit; COM = Commitment; FK = Bedeutung fachliche Kompetenzen; ÜFK = Bedeutung überfachliche Kompetenzen; ZBW = Zielbewusstsein; WW = Wettbewerbssensibilität; EO = Starke vs. Schwache Erfolgsorientierung; SAN = Transparenz Studienangebot									

(Quelle: Eigene Berechnungen)

Je stärker die Zusammenarbeit als partizipativ empfunden wird, desto höher ist das Commitment. Die Bedeutungen der fachlichen und überfachlichen Kompetenzen, das Zielbewusstsein, die Wettbewerbssensibilität und die Transparenz des Studienangebotes sinken, je stärker die Zusammenarbeit als partizipativ empfunden wird. Es existieren keine signifikanten Korrelationen zwischen den neuen Faktoren „Partizipative Zusammenarbeit“ und „Starke versus Schwache Erfolgsorientierung“. Es gibt relativ starke negative Verbindungen mit dem Faktor „Partizipative Zusammenarbeit“ und den Faktoren „Bedeutung fachliche Kompetenzen“ und „Bedeutung überfachliche Kompetenzen“.

Je höher das Commitment ist, desto höher sind die Wettbewerbssensibilität und die Erfolgsorientierung. Es existieren keine hoch signifikanten Verbindungen zwischen dem Faktor „Commitment“ und den Faktoren „Bedeutung fachliche Kompetenzen“, „Bedeutung überfachliche Kompetenzen“, „Zielbewusstsein“ und „Transparenz Studienangebot“.

Je mehr Bedeutung den fachlichen Kompetenzen beigemessen wird, desto höher sind die Bedeutung der überfachlichen Kompetenzen, das Zielbewusstsein, die Wettbewerbssensibilität, die Erfolgsorientierung und die Transparenz des Studienangebotes. Es existieren relativ starke positive Verbindungen zwischen dem Faktor „Bedeutung fachliche Kompetenzen“ und den Faktoren „Bedeutung überfachliche Kompetenzen“ und „Wettbewerbssensibilität“.

Je mehr Bedeutung den überfachlichen Kompetenzen beigemessen wird, desto höher sind das Zielbewusstsein, die Wettbewerbssensibilität, die Erfolgsorientierung und die Transparenz des Studienangebotes.



Je stärker das Zielbewusstsein ist, desto höher sind die Wettbewerbssensibilität, die Erfolgsorientierung und die Transparenz des Studienangebotes. Die Verbindungen zwischen dem Faktor „Zielbewusstsein“ und den Faktoren „Wettbewerbssensibilität“ und „Starke versus Schwache Erfolgsorientierung“ sind relativ schwach.

Je höher die Wettbewerbssensibilität ist, desto höher ist die Erfolgsorientierung und die Transparenz des Studienangebotes. Diese Verbindungen sind relativ schwach.

Es existiert keine signifikante Verbindung zwischen den Faktoren „Starke versus Schwache Erfolgsorientierung“ und „Transparenz Studienangebot“.

### **11 Diskussion: Perzeption der Organisationskultur und Ziele & Praktische Implikation**

Seit den letzten drei Jahrzehnten nimmt die Organisationskulturforschung einen zunehmenden Stellenwert in organisationalen Analysen ein. Es existieren zahlreiche Studien unterschiedlicher Wissenschaftsdisziplinen, die auf unterschiedlichen Analyseebenen und unter Berücksichtigung unterschiedlicher Kontextfaktoren die Bedeutung der Organisationskultur für organisationale Verhaltensweisen bestätigen. Jedoch mangelt es an empirischen organisationskulturtheoretischen Studien, die eine holistische Betrachtungsweise (Dauber, 2011) im Kontext deutscher staatlicher Hochschulen zugrunde legen. Oftmals werden in den Analysen einzelne Forschungssegmente adressiert. Es gibt zwar Verknüpfungen zwischen den Wissenschaftsdisziplinen, jedoch sind die oftmals statischen Verbindungen kaum spezifiziert. Die Organisationskulturforschung in Verbindung mit der Zielforschung wird weitgehend in der Forschungsliteratur vernachlässigt.

Das Forschungsziel in dieser Dissertation ist es, einen Beitrag zur Organisationskultur- und Zielforschung im Hochschulkontext zu leisten, in dem die strategischen Entwicklungsziele für die Organisation aus der Perspektive relevanter Stakeholdergruppen erforscht (Mertens, 2010) und in Bezug zu den Perzeptionen organisationaler Praktiken gesetzt (Hofstede et al., 1990; Hofstede, 1998) und konzeptionell in das Konfigurationsmodell der Organisationskultur als übergeordneten Bezugsrahmen positioniert werden (Dauber, Fink & Yolles, 2010), in der Annahme, dass heterogene Stakeholder-Subkulturen eine eigene identitätsstiftende Zielvorstellung haben, aus denen organisationskulturgeleitetes Verhalten resultiert, welches auch durch die Komplexität und Dynamik der externen Umwelten determiniert ist.

In dieser Dissertation wurde erstmalig das noch recht junge und wenig etablierte Konfigurationsmodell der Organisationskultur (Dauber et al., 2012) im Kontext einer deutschen staatlichen Hochschule als zentraler Bezugsrahmen für die konzeptionelle Positionierung der Organisationskultur-Dimensionen und Ziel-Dimensionen zugrundegelegt und damit eine holistische Perspektive der Organisationskulturforschung angestrebt. Dieses Modell verbindet einzelne organisationskulturtheoretische und organisationstheoretische Forschungsdisziplinen zu einem interdisziplinären und kohärenten System. Die besondere Stärke dieses Modells liegt in den verbindenden dynamischen Prozessen der einzelnen Forschungssegmente (Domains) der internen Systemumwelt und der Verbindung mit den differenzierten externen Umwelten. Die Forschungssegmente der internen Systemumwelt wurden in dieser Dissertation empirisch im Kontext einer deutschen staatlichen Hochschule untersucht und theoretische Bezüge zu den externen Umwelten des Modells hergestellt.

Auf der Grundlage theoretischer Erkenntnisse über die subkulturelle Vielfalt in Hochschulen (Austin, 1990; Becher, 1981; Becher & Trowler, 2001; Clark, 1970; Clark, 1972; Harman, 1989; Lee 2007; Kuh & Whitt, 1988; Mintzberg, 1980; Silver, 2003; Sporn, 1992; Tierney, 1988; Van Maanen & Barley, 1985; Weick, 1976) wurde die subkulturelle Analyseebene zur Untersuchung der Organisationskultur in einer deutschen staatlichen Hochschule zugrundegelegt, in der Annahme, dass die Vielfalt durch die wahrgenommene Organisationskultur (Hofstede et al., 1990; Hofstede, 1998) in Verbindung mit den Zielvorstellungen für die Hochschule (Mertens, 2010) differenziert werden kann.

Die Hochschulen sind mit multiplen und heterogenen Stakeholdergruppen konfrontiert. Die Identifikation von relevanten Stakeholdergruppen im Hochschulkontext erfolgte auf der Grundlage des Stakeholderansatzes (Freeman, 1984; Jones et al., 2007; Kotler & Fox, 1995; Michell et al., 1997; Tschirhart, 1996). Es wurden drei relevante heterogene Stakeholdergruppen identifiziert, von denen angenommen wurde, dass diese innerhalb einer Gruppe eine ge-

meinsame identitätsstiftende Vorstellung von den Zielen für eine Hochschule und eine gemeinsame Perzeption organisationskultureller Praktiken haben: 1.) Studierende, 2.) Wissenschaftliche Mitglieder und 3.) Nichtwissenschaftliche Mitglieder. Zwei Stakeholdergruppen konnten mit den Subkulturen in Hofstede's Organisationskultur Studie in einem Versicherungsunternehmen verglichen werden (Hofstede, 1998). In Anlehnung an Jones (1983) identifizierte Hofstede (1998) die professionelle Subkultur, die in dieser Dissertation mit der Stakeholdergruppe der wissenschaftlichen Mitglieder verglichen werden konnte und die administrative Subkultur, die mit der Gruppe der nichtwissenschaftlichen Mitglieder vergleichbar war.

Für die empirisch quantitative Untersuchung der Forschungssegmente in der internen Systemumwelt im Kontext einer deutschen staatlichen Hochschule wurde der mehrdimensionale Organisationskulturansatz nach Hofstede et al. (1990) auf einer subkulturellen Analyseebene (Hofstede, 1998) zugrundegelegt und konzeptionell in multiple Konfigurationsmodelle der Organisationskultur (Dauber et al., 2012) positioniert. Das Forschungssegment „Ziele und Strategien“ wurde auch mit eigenentwickelten Konstrukten untersucht, weil in der Forschungsliteratur kein geeignetes Instrument identifiziert werden konnte, um die zentralen Forschungsfragen zu beantworten. Den eigenentwickelten Konstrukten lag der theoretische, multivariate Zielkatalog von Mertens (2012), die Ergebnisse einer ergänzenden und vertiefenden Dokumentenanalyse sowie Ergebnisse aus Interviews zugrunde. Durch die Verwendung multipler Konfigurationsmodelle konnten Erkenntnisse über die interaktiven Beziehungen zwischen der Organisationskultur und Identität, den Zielen und Strategien, Strukturen und Operationen in Verbindung mit den externen Umwelten in drei Stakeholdergruppen abgeleitet werden. In den folgenden Unterabschnitten werden die empirischen Befunde dieser Dissertation vor dem Hintergrund existierender Forschung diskutiert.

### 11.1 Perzeption der Organisationskultur

Heterogene Stakeholdergruppen nahmen die Organisationskultur in einer deutschen staatlichen Hochschule unterschiedlich wahr. Zur Untersuchung der Perzeptionen der Stakeholdergruppen wurden die sechs Dimensionen der Organisationskultur (Hofstede et al., 1990) auf einer subkulturellen Analyseebene (Hofstede, 1998) zugrundegelegt und auf die Forschungssegmente der internen Organisationsumwelt des Konfigurationsmodells der Organisationskultur (Dauber et al., 2012) übertragen: a.) Organisationskultur und Identität, b.) Ziele und Strategien, c.) Strukturen und d.) Operationen.

Drei von sechs Dimensionen der Organisationskultur konnten im Umfeld einer deutschen staatlichen Hochschule auf einer subkulturellen Analyseebene nicht repliziert werden und waren demnach zur Ableitung valider Erkenntnisse nicht geeignet. Die Dimensionen „Organisationsgebunden versus Tätigkeitsgebunden“, „Schwache Kontrolle versus Starke Kontrolle“, „Normativ versus Pragmatisch“ erreichten nicht die zuvor festgelegte Reliabilitätsgrenze (Cronbach's Alpha > 0,60). Diese Befunde können mit den Ergebnissen der Forschungsarbeit von Bernhard Bös (2009) verglichen werden. Bös (2009) untersuchte die organisationskulturelle Wahrnehmung von Managern und Mitarbeitern in einem österreichischen Untersuchungsumfeld mit dem Ergebnis, dass diese drei Dimensionen ebenfalls nicht repliziert werden konnten. Obwohl drei von sechs Dimensionen nicht reliabel waren, konnten mit den Dimensionen „Personenorientiert versus Aufgabenorientiert“, „Prozessorientiert versus Ergebnisorientiert“ und „Offenes System versus Geschlossenes System“ Erkenntnisse über die wahrgenommene Organisationskultur auf einer subkulturellen Ebene im Kontext einer deutschen staatlichen Hochschule abgeleitet werden.

Im Folgenden werden die empirischen Befunde zu den Organisationskultur-Dimensionen (Hofstede et al., 1990; Hofstede, 1998) analog zu den Forschungssegmenten des Konfigurationsmodells der Organisationskultur (Dauber et al., 2012) vor dem Hintergrund bereits existierender Forschungen diskutiert und mögliche Ursachen für die nicht Replizierbarkeit von drei Dimensionen dargelegt.

### a.) Organisationskultur und Identität: Organisationsgebunden versus Tätigkeitsgebunden

Für die Untersuchung der organisationalen Verankerung wurde die Dimension „Organisationsgebunden versus Tätigkeitsgebunden“ (Hofstede et al., 1990) auf einer subkulturellen Analyseebene (Hofstede, 1998) im Kontext einer deutschen staatlichen Hochschule zugrundegelegt und konnte nicht repliziert werden (Cronbach's Alpha  $\leq 0,60$ ). Die Merkmale der Dimension „Organisationsgebunden versus Tätigkeitsgebunden“ sind möglicherweise nicht zeitgemäß und spiegeln nicht mehr die Bedingungen der heutigen Arbeitswelt wieder. Die Fluktuationsrate in der Gruppe der wissenschaftlichen Mitglieder ist vergleichsweise höher als in der Gruppe der nichtwissenschaftlichen Mitglieder, weil diese oftmals durch befristete Arbeitsverträge mit der Hochschule verbunden sind. Eine Sozialisierung dieser Mitglieder durch die langjährigen beschäftigten Hochschulmitglieder wird aufgrund der oftmals relativ kurzen Verweildauer in der Hochschule schwieriger. Gleiches kann für die Gruppe der Studierenden angenommen werden. Die Hochschule als Organisation der beruflichen Sozialisierung durch die Weitergabe gemeinsamer Praktiken erweist sich aufgrund der kurzen Verweildauer als schwierig. Die verkürzte Studiendauer in den grundlegenden Bachelor-Studiengängen verstärkt diesen Effekt zusätzlich. Gestützt wird die Annahme auch durch eine mögliche geringe Übergangsquote von den Bachelor- auf die Masterstudiengänge innerhalb der Hochschule. Eine weitere Ursache der nicht Replizierbarkeit dieser Dimension liegt möglicherweise in dem Organisationstyp begründet. Die Merkmale dieser Dimension erfassen vermutlich nicht die spezifischen Besonderheiten einer Hochschule und es müssen zusätzliche Merkmale identifiziert werden, die den besonderen Anforderungen einer Hochschule entsprechen.

### b.) Ziele und Strategien: Personenorientiert versus Aufgabenorientiert

Mit der Dimension „Personenorientiert versus Aufgabenorientiert“ (Hofstede et al., 1990; Hofstede, 1998) wurde die Annahme über das Partizipationsausmaß heterogener Stakeholdergruppen in organisationalen Entscheidungsprozessen untersucht. Signifikante Unterschiede konnten zwischen den Gruppen der wissenschaftlichen Mitglieder und Studierenden im Vergleich zu der Gruppe der nichtwissenschaftlichen Mitglieder festgestellt werden. Die Gruppe der nichtwissenschaftlichen Mitglieder tendierte deutlich zu einer aufgabenorientierten Wahrnehmung der Organisationskultur. Diese Befunde decken sich nicht mit denen aus Hofstedes Untersuchung von Subkulturen in einem großen Versicherungsunternehmen (Hofstede, 1998). Die Merkmale der Aufgabenorientierung treffen in seiner Studie eher auf die professionelle Subkultur zu.

Die theoretischen Zugänge zur Erfassung und Erklärung von Organisationsstrukturen und Operationen im Hochschulkontext können Erklärungsbeiträge für die subkulturellen Wahrnehmungsdifferenzen zwischen den Stakeholdergruppen in Entscheidungsprozessen leisten (Weick, 1976; Mintzberg, 1980; Byrne, 1993; Daft, 1998; Hammer & Champy, 1994; Hammer & Stanton, 1999; Osterloh & Frost 2006; Fink, Kiefer & Neyer, 2009). Die organisationalen Strukturen in einer deutschen staatlichen Hochschule können mit diversen akademischen und funktionsorientierten Hierarchiegefügen charakterisiert werden (Mintzberg, 1980; Weick, 1976). Das Arbeitsumfeld der nichtwissenschaftlichen Mitglieder in den unterstützen-

den Organisationseinheiten konnte durch eine bürokratische Organisationsstruktur mit einem steilen Hierarchiesystem charakterisiert werden, in denen Entscheidungen durch die oberste Hierarchieebene vorgegeben und die Erledigung der einzelnen formalisierten Aufgaben nach Effektivitäts- und Effizienzkriterien zur Erfüllung von funktionsorientierten Einzelzielen hierarchiebasiert kontrolliert werden. Persönliche Ansichten der Hochschulmitglieder über die Ziele für die Hochschule spielen eine eher untergeordnete Rolle. Das Arbeits- bzw. Studienumfeld der dezentralen akademischen Einheiten in dem operativen Kernbereich ist eher flach hierarchisiert und von der Hochschulleitung weitgehend entkoppelt. Die Aufgaben und Leistungen dieser Personengruppe entziehen sich einer Standardisierung und einer damit einhergehenden Kontrolle durch organisationale Instanzen. Vielmehr werden die Standards in der Scientific Community entwickelt (Harman, 1989: 42). Der operative Kernbereich ist entsprechend der Fachdisziplinen in Fachbereiche und Institute horizontal differenziert. Die Fragmentierung und lose Kopplung der dezentralen Organisationseinheiten wird durch die Theorie der lose gekoppelten Systeme besonders deutlich (Weick, 1976). Aufgrund der engeren disziplinenorientierten Verbundenheit mit der wissenschaftlichen Gemeinschaft, die außerhalb der Organisation liegt und durch die sie Anerkennung für ihre wissenschaftlichen Leistungen erhält, ist die Verbindung zu den anderen Fachbereichen innerhalb der Organisation eher lose. In der Aufgabenerfüllung haben informelle und kollegiale Interaktionen einen hohen Stellenwert. Diesen Personengruppen wird ein großer Raum zur Selbstbestimmung eigener Ziele und autonomer Vorgehensweisen eingeräumt. Die unterschiedlichen Orientierungen von hierarchischen und kollegialen Subkulturen können zu pluralistischen Entscheidungsstrukturen führen (Austin, 1990; Feldman, 1987; Swenk, 1999). In deutschen staatlichen Hochschulen werden Entscheidungen oftmals in den Gremien und Ausschüssen getroffen, in denen die Stakeholder aus diversen Organisationseinheiten in unterschiedlichem Ausmaß partizipieren und eigene Interessen oder die Interessen der jeweiligen Organisationseinheit verfolgen.

Einen weiteren Beitrag zur Erklärung des unterschiedlichen Partizipationsgrades in Entscheidungsprozessen im Hochschulkontext kann die Koalitionstheorie leisten. Aus einer koalitions-theoretischen Perspektive ist die Zielbildung ein Aushandlungsprozess zwischen Koalitionspartnern, die individuelle oder gruppenbezogene Zielvorstellungen und Präferenzordnungen aufweisen, jedoch über ungleiche Möglichkeiten zur Einflussnahme verfügen (Barnard, 1938; Cyert & March, 1963). Nach dem Ausmaß der Einflussmöglichkeiten auf den Zielprozess können Kern- von Satellitengruppen unterschieden werden, die in einem Verhandlungsprozess das Zielsystem generieren (Heinen, 1976). Wobei Kerngruppen einen direkten und Satellitengruppen einen indirekten Einfluss auf die Zielbildung nehmen. Während die Kerngruppen den Zielbildungsprozess maßgeblich beeinflussen und bestimmen, haben die Erwartungen und Vorstellungen der Satellitengruppen einen beeinflussenden Charakter. Die Individualziele werden durch die verschiedenen Mitgliederinteressen der Kerngruppe oder ihrer Repräsentanten durch Verhandlungen in einem Entscheidungsprozess für die Organisation formuliert und aus einer Auswahl von Zielalternativen selektiert. Die Ziele für eine Hochschule werden oftmals kollektiv in Gremien oder Ausschüssen formuliert und durch legitimierende Personen oder Gruppen verabschiedet.

### c.) Organisationsstruktur: Schwache Kontrolle versus Starke Kontrolle

Die Dimension „Schwache Kontrolle versus Starke Kontrolle“ (Hofstede et al., 1990) wurde auf das phänomenologische Forschungssegment „Struktur“ im Konfigurationsmodell der Organisationskultur als übergeordneter Bezugsrahmen positioniert, um Erkenntnisse über den Grad der internen formalen Organisationsstruktur der untersuchten Hochschule zu gewinnen. Mit dieser Dimension konnten in dem Untersuchungsfeld keine validen Erkenntnisse über die

organisationalen Strukturen abgeleitet werden (Cronbach's Alpha  $\leq 0,60$ ). Möglicherweise entsprechen die zugrundegelegten Merkmale nicht den formalen organisationalen Strukturen einer Hochschule aufgrund diverser Hierarchiegefüge (Mintzberg, 1980), der lose gekoppelten dezentralen und zentralen Einheiten (Weick, 1976). Aufgrund der aktuellen Entwicklungen, die auch auf die Bestrebungen einen europäischen Hochschulraum zu schaffen zurückgeführt werden können, gewinnen hybride Strukturformen zur Gestaltung der Arbeits- und Studienstrukturen an Bedeutung, wie z.B. Prozess- und Projektstrukturen (Byrne, 1993; Daft, 1998; Hammer & Champy, 1994; Hammer & Stanton, 1999; Osterloh & Frost, 2006; Fink, Kiefer & Neyer, 2009). Die Merkmale der Dimension „Schwache Kontrolle versus Starke Kontrolle“ spiegeln möglicherweise nicht diese organisationalen Strukturmerkmale wider. Vermutlich lassen sich die Organisationsstrukturen in einer Hochschule nicht durch die Merkmale der organisationalen Kontrolle, sondern eher nach den Kriterien der Koordination abgrenzen. Die Aufgaben einer Hochschule, aus denen unterschiedliche Leistungen für interne Adressaten und externe Umwelten resultieren, weisen unterschiedliche Formalisierungsgrade auf. Je weniger die Aufgaben formalisiert und standardisiert werden können, desto geringer können diese hierarchiebasiert kontrolliert werden. Allenfalls wären Kriterien der Steuerung in den funktionsorientierten Organisationseinheiten denkbar.

### d.) Operationen vor dem Hintergrund existierender Forschung

Das Forschungssegment „Operationen“ repräsentiert wie die „Struktur“ die phänomenologische Seite des Konfigurationsmodells der Organisationskultur und steht durch direkte Koppelungsprozesse in engen Interaktionsbeziehungen mit den aufgabenbezogenen Umwelten und legitimierenden Umwelten (Meyer & Rowan, 1978; DiMaggio & Powell, 1983; Donnelly-Cox & O'Regan, 1999; Dauber et al., 2012). In Anlehnung an Schein (1985) stellen sie die Manifestationsebene der sichtbaren Artefakte dar, die sich durch die Verhaltensweisen der Organisationsmitglieder über die organisationalen Strukturen offenbaren und in einer Wechselbeziehung mit den Werten und Normen (espoused Values) stehen. Die Dimensionen „Normativ versus Pragmatisch“, „Prozessorientiert versus Ergebnisorientiert“ und „Offenes System versus Geschlossenes System“ wurden konzeptionell in das phänomenologische Forschungssegment Operationen des Konfigurationsmodells der Organisationskultur zur Untersuchung des organisationalen Verhaltens positioniert (Hofstede et al., 1990; Hofstede, 1998; Dauber et al., 2012).

Die Dimension „Normativ versus Pragmatisch“ konnte im Untersuchungsfeld nicht repliziert (Cronbach's Alpha  $\leq 0,60$ ) und somit keine validen Erkenntnisse abgeleitet werden. Mit dieser Dimension sollte die Ausrichtung der Hochschule auf die Stakeholder in den aufgabenbezogenen Umwelten untersucht werden, in denen die Hochschule mit anderen Organisationen im Wettbewerb um kritische Ressourcen steht. Es wurde angenommen, dass die Gruppe der nichtwissenschaftlichen Mitglieder eher mit der Einhaltung von Regeln befasst ist und somit eher zu einer normativen Wahrnehmung der Organisationskultur tendiert als die Gruppen der Studierenden und wissenschaftlichen Mitglieder. Vermutlich hat die aufgabenbezogene Umwelt als „quasi-Markt“ keine Wirkung auf diese Dimension, weil eine Wirkung eher von den legitimierenden Umwelten ausgeht. Möglicherweise erfassen die Merkmale nicht die spezifischen Besonderheiten der „Kundenanforderungen“ im Umfeld einer deutschen staatlichen Hochschule. In der Forschungsliteratur wird der Begriff „Kunde“ im Hinblick auf die Studierenden kontrovers diskutiert, denn die Betrachtung des Studierenden als Kunden impliziert eine Geschäftsbeziehung zwischen den Lehrenden und den Studierenden, in der die Aktivitäten auf die Wünsche des Studierenden ausgerichtet werden (Kotler & Fox, 1995). Dieser Perspektive sind Grenzen gesetzt, weil Studierende im Laufe ihrer beruflichen Sozialisierungs-

phase in der Hochschule nur begrenzt beurteilen können, welches Wissen in welcher Qualität sie später bei Eintritt in das Berufsleben benötigen werden. Darum können die Studierenden eher als Co-Produzenten von Forschungsergebnissen und Lehre betrachtet werden. Als Co-Produzenten (Brennan & Eagle, 2007: 45; Langer et al., 2001) wissenschaftlicher Erkenntnisse nehmen die Studierenden sowohl Aufgaben in der Forschung wahr und leisten als Lehrassistenten und Tutoren Beiträge in der Lehre (z.B. Erstellung von Lehrmaterialien).

Es konnten signifikante Perzeptionsunterschiede organisationaler „Prozessorientierung versus Ergebnisorientierung“ zwischen den Stakeholdergruppen festgestellt werden. Die Gruppe der wissenschaftlichen Mitglieder und Studierenden nahmen die organisationalen Praktiken tendenziell ergebnisorientiert und die Hochschule als offenes System wahr im Vergleich zu den nichtwissenschaftlichen Mitgliedern die zur Prozessorientierung tendierten und die Hochschule eher als geschlossenes System wahrnahmen. Die Gruppen der wissenschaftlichen Mitglieder und Studierenden erfüllen die Merkmale einer professionellen Subkultur und die Gruppe der nichtwissenschaftlichen Mitglieder die der administrativen Subkultur (Jones, 1983; Hofstede, 1998). Die Befunde zu dieser Dimension decken sich sowohl mit den Befunden der originalen IRIC-Studie (Hofstede et al., 1990) als auch mit den Befunden aus Hofstedes Studie über Subkulturen in einem Versicherungsunternehmen (Hofstede, 1998).

Die Dimension „Offenes versus Geschlossenes System“ (Hofstede et al., 1990; Hofstede, 1998) wurde zur Untersuchung des Kommunikationsverhaltens konzeptionell in das Forschungssegment „Operationen“ im Konfigurationsmodell der Organisationskultur (Dauber et al., 2012) positioniert. Die Gruppen der wissenschaftlichen Mitglieder und Studierenden nahmen die Organisationskultur tendenziell als offenes System im Vergleich zu der Gruppe der nichtwissenschaftlichen Mitglieder wahr. Diese Befunde decken sich mit den Ergebnissen aus Hofstedes Studie über Subkulturen in einem Versicherungsunternehmen (Hofstede, 1998). Ein offenes Kommunikationsklima ist offensichtlich eher ein Merkmal der Gruppen der Studierenden und wissenschaftlichen Mitglieder.

Im Kontext einer deutschen staatlichen Hochschule kann gefolgert werden, dass heterogene Stakeholdergruppen die Organisationskultur unterschiedlich erleben, jedoch innerhalb der Gruppe eine gemeinsame Vorstellung haben und dadurch von anderen Gruppen abgegrenzt werden können. Die differenzierten Perzeptionen der Gruppen der Studierenden, wissenschaftlichen und nichtwissenschaftlichen Mitglieder entstehen durch die Interaktionsbeziehungen mit der Hochschule auf unterschiedlichen Ebenen und können als normatives Handlungsregulativ interpretiert werden.

### 11.2 Perzeption der Ziele

Zur Untersuchung der Ziele für eine Hochschule wurden literaturbasierte und eigenentwickelte Konstrukte verwendet. Den eigenentwickelten Konstrukten liegen die Merkmale des multivariaten Zielkataloges von Mertens (2010), die Ergebnisse einer ergänzenden und vertiefenden Dokumentenanalyse sowie Ergebnisse aus Interviews mit einzelnen Stakeholdern aus den Gruppen der Studierenden, wissenschaftlichen Mitgliedern und nichtwissenschaftlichen Mitgliedern zugrunde. Die Kombination der Zielmerkmale aus dem multivariaten Zielkatalog von Mertens (2010), der Dokumentenanalyse und den Interviews führte zu den Konstrukten „Bedeutung lehrbezogene Ziele“, „Bedeutung forschungsbezogene Ziele“, „Zielbekanntheit“, „Wettbewerbswahrnehmung“, „Zufriedenheit“ und „Verbundenheit mit der Hochschule“. Die ermittelten formal bekundeten Ziele und subjektiven Zielvorschläge können als intendierte Ziele interpretiert werden, die von den tatsächlich verfolgten und realisierten Zielen im Hochschulalltag abweichen können. Die Zielmerkmale spiegeln die primären langfristigen Sachzie-

le für eine Hochschule wider. Die Ziel-Konstrukte sowie das zuvor diskutierte literaturbasierte organisationskulturelle Konstrukt „Personenorientiert versus Aufgabenorientiert“ (Hofstede et al., 1990; Hofstede, 1998) wurden konzeptionell in das Analysefeld „Ziele und Strategien“ des Konfigurationsmodells der Organisationskultur (Dauber et al., 2012) positioniert und empirisch in drei Stakeholdergruppen untersucht.

Die heterogenen Stakeholdergruppen hatten zwar differenzierte Vorstellungen von den Zielen für eine deutsche staatliche Hochschule, jedoch waren die Vorstellungen von den langfristigen primären Zielen stakeholdergruppenübergreifend weitgehend homogen. Die wesentlichen Unterschiede lagen in den Zielgewichtungen die zu differenzierten Präferenzordnungen in den Stakeholdergruppen führten. Die Unterschiede ließen sich auf die Wahrnehmungsdifferenzen der Organisationskultur zurückführen. Die organisationskulturellen Perzeptionen in den Stakeholdergruppen hatten eine Bedeutung für die Zielvorstellungen und deren Gewichtungen und könnten demnach das Ergebnis einer Zielentscheidung beeinflussen.

Die neoinstitutionalistische Organisationstheorie kann einen Erklärungsbeitrag für die weitgehend homogenen Zielvorstellungen über die primären Ziele heterogener Stakeholdergruppen im Kontext einer deutschen staatlichen Hochschule leisten. Die Hochschule kann durch eine lose Kopplung der internen Organisationseinheiten charakterisiert werden, in denen Ziele selbstbestimmt definiert und Strategien abgeleitet werden können, in deren Umsetzung sie weitgehend autonom handeln. Jedoch ist die Hochschule eng an differenzierte externe Umwelten gekoppelt, da sie von jeher auf die Legitimität und andere kritische Ressourcen angewiesen ist, um ihren Fortbestand zu sichern (Meyer & Rowan, 1978; Meyer, Scott & Deal, 1980; Weick, 1976). Daraus kann gefolgert werden, dass die externen Umwelten eine Bedeutung auf die organisationalen Ziele und Zielentscheidungen haben. Die rationale Zielorientierung kann von einer sozial konstruierten Wirklichkeit abweichen, wenn dadurch Legitimität für Entscheidungen und Handlungen erzielt werden können. Organisationen adaptieren jene Praktiken, denen aus ihrer legitimierenden Umwelt Rationalität zugeschrieben wird, was zu einer Entkopplung der formalen Struktur von der tatsächlichen Aktivitätenstruktur führen kann. Die organisationale Konformität mit den institutionalisierten Zielen, Normen und Werten kann zur Sicherung der Legitimität von Entscheidungen und Handlungen führen. Die entkoppelte Aktivitätenstruktur, die der effizienten Problemlösung dient und eine weitaus höhere Komplexität aufweist, wird von der Formalstruktur abgeschirmt (Brunsson, 1989; Brunsson & Olsen, 1993). Aus einer neoinstitutionalistischen Perspektive gleichen sich die organisationalen Ziele, Strukturen und Praktiken von Organisationen, die in einem ähnlichen Tätigkeitsfeld eingebettet sind, durch rationale Bemühungen an. Die Homogenisierungstendenzen in einem organisationalen Feld lassen sich auf die Mechanismen der Isomorphie zurückführen (DiMaggio & Powell, 1983). Die unter Effektivitäts- und Effizienzkriterien gebildeten Ziele und daraus abgeleiteten Handlungen werden als Rationalitätsmythos konzeptionalisiert und zeremoniell zum Ausdruck gebracht (Meyer & Rowan, 1978). Das tatsächliche Handlungsregulativ bzw. die tatsächliche Aktivitätenstruktur kann eher auf die Wahrnehmung der Organisationskultur heterogener Stakeholdergruppen zurückgeführt werden.

Für Hochschulen kann gefolgert werden, dass die Herausforderung in der Gewichtung diverser Ziele und in der Festlegung einer konkreten Ausprägung unter Berücksichtigung organisationskultureller Perzeptionen von relevanten Stakeholdergruppen im Vergleich zu anderen Hochschulen besteht. Die Ziele können nach dem Grad der Wichtigkeit von den primären Zielen anderer Hochschulen oder Stakeholdergruppen differenziert werden. Diese Gewichtung ist durch die Organisationskultur determiniert.



Die langfristigen primären Ziele für die Hochschule sind durch die bundes- und landesweiten Hochschulgesetze festgelegt und haben für die Hochschulen als wissensgenerierende Organisationen Gültigkeit. Eine mögliche Bandbreite und Diversität der langfristigen Ziele zeigt der multivariate Zielekatalog von Mertens (2010). Die auf Basis der Interviews mit einzelnen Hochschulmitgliedern identifizierten langfristigen Ziele bestätigen und ergänzen den Zielkatalog von Mertens (2010). Die Beachtung und Berücksichtigung der Bandbreite und Diversität von Zielen bei den Zielgewichtungen und der Gestaltung entsprechender Strukturen in den Anreizsystemen kann eine ausgewogene Zielstruktur von lehr- und forschungsbezogenen Zielen, überfachlichen Zielen und Nebenzielen im Zielsystem einer Hochschule begünstigen. Eine einseitige Gewichtung, z.B. durch eine starke Betonung von forschungsbezogenen Zielen und insbesondere die Betonung von Publikationen eines bestimmten Stils vor dem Hintergrund der Internationalisierung hingegen, kann eine ausgewogene Zielstruktur im Zielsystem einer Hochschule gefährden. Eine ausgewogene Gewichtung von langfristigen Zielen und die Implementierung von Strategien in Abstimmung mit dem Leitbild unter Berücksichtigung relevanter Stakeholdergruppen können die Operationalisierung des Zielsystems begünstigen und die Zufriedenheit und Verbundenheit mit der Hochschule steigern.

### 11.3 Perzeption der Organisationskultur und Ziele

Die Zielvorstellungen und deren Gewichtungen lassen sich durch die subkulturellen Perzeptionen der Organisationskultur differenzieren. Jedoch können nicht alle Zielvorstellungen auf die Wahrnehmungen der Organisationskultur zurückgeführt werden. Dieses Phänomen konnte in diversen Zielvorstellungen der Gruppe der nichtwissenschaftlichen Mitglieder festgestellt werden. In der Gruppe der wissenschaftlichen Mitglieder konnten die lehrbezogenen Ziele und forschungsbezogenen Ziele nicht mit der organisationskulturellen Dimension „Prozessorientiert versus Ergebnisorientiert“ erklärt werden.

Die Wahrnehmungen der Organisationskultur-Dimensionen (Hofstede et al., 1990; Hofstede, 1998) wirkten mit einer unterschiedlichen Stärke je Stakeholdergruppe auf die Entwicklungsziele und deren Gewichtungen. Die Organisationskultur hatte somit direkte Wirkungen auf die Ziele und dadurch auf die organisationalen Strukturen und Verhaltensweisen in Interaktion mit den externen Umwelten.

Die organisationskulturelle Wahrnehmung kann von den unter Rationalitätskriterien gebildeten Zielen entkoppelt sein und das tatsächliche Handlungsregulativ und somit den eigentlichen Bezugsrahmen des organisationalen Verhaltens darstellen. Die unterschiedlichen Stakeholdergruppen entwickeln vielmehr ihre eigenen Rationalitäten und haben eine eigene Vorstellung über die Wirklichkeit bzw. ein Bild davon wie die Wirklichkeit zukünftig auszusehen hat und schließlich, wie sie sich in dieser Wirklichkeit verorten. Diese Wirklichkeitskonstruktionen haben eine Bedeutung für die Vorstellungen über die Entwicklungsziele und somit auf die Entscheidungen über Ziele.

Das organisationale Handeln wird durch rationale Zielvorgaben über die formalen organisationalen Strukturen operationalisiert. Aus einer neoinstitutionalistischen Perspektive haben formale Strukturen auch eine Legitimierungsfunktion, mit der divergierende und komplexe Erwartungen der externen Organisationsumwelt bedient werden (Brunsson, 1989). Zwar geben die formalen Strukturen einen Bezugsrahmen für das formale Verhalten vor, jedoch begegnen sich die Mitglieder einer Hochschule auch in einer informellen Sphäre, in der sie ihre Arbeit koordinieren (z.B. durch informelle Kommunikation mit internen und externen Stakeholdergruppen, Partnerschaften mit Unternehmen).

Die heterogenen Stakeholdergruppen hatten aufgrund organisationskultureller Wahrnehmungen eine eigene identitätsstiftende Zielvorstellung, die sozial konstruiert und durch kollektive Prozesse erlernt wurde.

### 11.4 Praktische Implikationen

Mit den wissenschaftlichen Erkenntnissen wird auch ein Beitrag für die Hochschulpraxis beabsichtigt, indem Erkenntnisse für das strategische Management von Hochschulen im Umgang mit diversen Zielvorstellungen heterogener Stakeholder-Subkulturen auf der Handlungsebene abgeleitet werden.

Die Zugrundelegung der organisationskulturellen Perspektive soll die Organisationsmitglieder einer Hochschule in die Lage versetzen, organisationskulturellen Phänomenen als wesentliche Determinante in strategischen Zielbildungsprozessen und deren Operationalisierungen mehr Aufmerksamkeit zu widmen. Für die Integration von kultureller Diversität können Erkenntnisse über Perzeptionen von organisationalen Subkulturen in Verbindung mit externen Umwelten im Umgang und der Handhabung mit diversifizierten Interessensgefügen, unterschiedlichen intellektuellen Grundhaltungen und Konflikten zwischen den Subkulturen einer Hochschule aufschlussreich sein. Der Einfluss externer Akteure auf die Ziele einer Hochschule ist von zentraler Bedeutung für den Ressourcenzufluss und den Fortbestand der Organisation. Insbesondere kommt der Diversifizierung der Finanzierungsbasis eine besondere Rolle zu, um den Abhängigkeitsgrad von knappen staatlichen Ressourcen zu verringern und damit die eigene Entscheidungs- und Handlungsfreiheit zu erweitern. Die stakeholderorientierten Managementaktivitäten im Hinblick auf die Interaktionen zwischen der komplexen und dynamischen internen Systemumwelt und den differenzierten komplexen und dynamischen externen Umwelten sind von höchster Relevanz für die langfristige Entwicklung und den Fortbestand der Hochschule.

Bislang hat sich keine allgemein bewährte praktische Herangehensweise oder Methode für die Gestaltung von Zielsystemen und Strategien, Organisationsstrukturen sowie Operationen in Hochschulen in Interaktionen mit den eng gekoppelten externen Umwelten herausgebildet. Auch mit den Befunden dieser Dissertation kann keine Generalisierbarkeit beansprucht werden, aber sie kann als Ausgangspunkt unter Zugrundelegung einer holistischen Betrachtungsweise zur Untersuchung subkultureller Perzeptionen von multiplen heterogenen Stakeholdergruppen im Zusammenhang mit mannigfaltigen Zielvorstellungen für die Hochschule, die sich in diversen organisationalen Strukturen durch bestimmte Verhaltensweisen entfalten, verstanden werden.

Die Kenntnis über die Wirkung von subkulturellen Wahrnehmungen heterogener Stakeholdergruppen auf die Ziele, organisationalen Strukturen und Verhaltensweisen ist von hoher Bedeutung, wenn der Organisation tiefgreifende Veränderungen bevorstehen. Bei der Umsetzung von strategischen Zielentscheidungen können die unterschiedlichen Subkulturen differenzierte Ansätze zur Operationalisierung erfordern. Die identifizierten unterschiedlichen Perzeptionen organisationaler Praktiken heterogener relevanter Stakeholdergruppen haben eine unterschiedliche Relevanz für die Gewichtung von Zielen für die Hochschule und werden in dieser Dissertation als tatsächliches Handlungsregulativ betont. Die Ableitung von langfristigen strategischen Entwicklungszielen und Strategien, die sich durch die organisationalen Strukturen und Operationen entfalten können, sind durch die heterogenen subkulturellen Perzeptionen determiniert.

Auf Basis der empirischen Ergebnisse in dieser Dissertation aus der Perspektive von drei Stakeholdergruppen können exemplarisch weitere Implikationen für die Praxis abgeleitet wer-

den. Eine stakeholderorientierte Berücksichtigung der subkulturellen Belange und Unterschiede können operationale, strukturelle und strategische Veränderungen in Organisationen in Verbindung mit den externen Umwelten (z.B. bei der Integration externer Anforderungen) begünstigen. Den Veränderungen in den dynamischen und komplexen Umwelten kann die Hochschule mit einer eigenen Dynamik und Komplexität begegnen. Durch die differenzierten Organisationseinheiten, haben die Hochschulen Möglichkeiten die externen Umwelten aktiv zu gestalten oder auf differenzierte Anforderungen zu reagieren. Die Implementierung kontinuierlicher Lernprozesse kann die organisationale Wissensbasis modifizieren und damit zu einer Anpassung von Strukturen und Operationen oder Veränderung der Organisationskultur beitragen und den Umgang und die Handhabung tiefgreifender organisationaler Veränderungen unterstützen. Kontinuierliche Veränderungen und Zielentscheidungen werden durch eine ganzheitliche Berücksichtigung subkultureller Perzeptionen der Organisationskultur und Identität, der Ziele und Strategien, Strukturen und Operationen in Verbindung mit den externen Umwelten unterstützt. Diese subkulturellen Perzeptionen entstehen durch die Interaktion mit der Hochschule auf unterschiedlichen Ebenen. Das Verständnis, der Umgang und die Handhabung von dynamischen und komplexen internen und externen Umwelten im Kontext einer deutschen staatlichen Hochschule setzt somit eine holistische Perspektive der Organisationskultur voraus.

### 12 Limitationen und weiterer Forschungsbedarf

In dieser Dissertation wurde ein holistisches Modell der Organisationskulturforschung zugrundegelegt, um die Perzeption organisationaler Praktiken und die Gewichtung von Zielen für die Hochschule aus der Perspektive von drei Stakeholdergruppen in einer deutschen staatlichen Hochschule zu untersuchen. Mit diesem Ansatz konnte die Komplexität der Organisationskultur und die Konsequenzen auf das Verhalten der untersuchten Stakeholdergruppen beleuchtet werden. Jedoch gibt es Limitationen in diesem Ansatz. Da die Untersuchung in einer deutschen staatlichen Hochschule durchgeführt wurde, ist die Generalisierbarkeit der Ergebnisse auf dieses Sample begrenzt.

Eine weitere Begrenzung dieser Arbeit liegt darin, dass der Bezug zu möglichen nationalen Werten, welche die Organisation und deren Mitglieder beeinflussen können, nicht untersucht wurde. Dies bleibt eine Aufgabe für zukünftige Forschungen. Diese Begrenzung legt auch nahe, dass die Aussagen, die getroffen wurden, nicht unbedingt für US-amerikanische Universitäten gelten müssen. Gleichermäßen kann man aus der Arbeit von Sagiv & Schwartz (2007) schließen, dass z.B. Untersuchungen in den USA über den Stellenwert von Zielsystemen nicht notwendigerweise auch für Deutschland gelten würden. In der USA-Kultur hat "Mastery" einen sehr hohen Stellenwert, was auf eine größere Rolle von formalisierten Zielen hindeuten könnte. In Deutschland hat "intellektuelle Autonomie" einen sehr hohen Stellenwert. Zielvorgaben, die die "intellektuelle Autonomie" in Frage stellen, sind daher vermutlich zum Scheitern verurteilt.

Die Aussagekraft der Ergebnisse ist durch die Auswirkungen potentieller Common Method Bias limitiert. Darunter wird eine Verzerrung der Ergebnisse verstanden, die nicht auf die Beziehung von Konstrukten, sondern auf die Erhebungsmethode zurückgeführt wird (Podsakoff & Organ, 1986). Der Single Source Bias stellt eine von vier Ursachen eines Common Method Bias dar (Podsakoff et. al., 2003). Es kann zu Verzerrungen der Ergebnisse kommen, wenn die abhängige und unabhängige Variable von ein und derselben Datenquelle erhoben werden. Dies kann eventuelle Verzerrung der Korrelationen zur Folge haben. Die Korrelationen können durch einen Single Source Bias künstlich erhöht werden, da die subjektiven Bewertungen der Organisationskultur und Ziele-Konstrukte von denselben Personengruppen erhoben wurden. Um das Ausmaß eines potentiellen Single-Source Bias abzuschätzen, kann der Harman-One-Factor-Test durchgeführt werden. Dabei werden die Items einer explorativen Faktoranalyse unterzogen und die unrotierte Faktorenlösung interpretiert (Anhang: Harman-One-Factor-Test). Würde nur ein Faktor aus der Faktoranalyse hervorgehen oder ein genereller Faktor hervortreten, der einen Großteil der Kovarianz zwischen den Variablen erklärt, dann wäre dies als Indiz für das Vorliegen eines Common Method Bias zu interpretieren (Podsakoff & Organ, 1986: 536). Für diese Untersuchung wurde mit der explorativen Faktoranalyse 19 Faktoren mit einem Eigenwert größer als eins extrahiert, die 59% der Varianz erklären, wobei der erste Faktor 16% der Varianz erklärt. Dieses Resultat kann dahingehend interpretiert werden, dass keine wesentlichen Anzeichen für einen Common Method Bias vorliegen. Obwohl diese weit verbreitete, aber limitierte Prozedur (Podsakoff et. al., 2003: 889) einen Hinweis auf eine mögliche potentielle Verzerrung liefert, kann ein Single Source Bias dadurch nicht ausgeschlossen werden. Um die Anzeichen eines potentiellen Single Source Bias abzuschätzen wurden die Effektgrößen der Korrelationsanalysen den Effektgrößen der Gruppenvergleiche gegenübergestellt und geprüft, ob ein auffälliger Unterschied vorliegt. Die Fisher-Z basierten Effektarten unterscheiden sich nicht auffällig (Cohens  $d = 0,20$ ). Der mittlere Korrelationseffekt (Mittelwert Effekte Korrelationen = 0,12; SD Effekte Korrelationen = 0,30) ist vergleichsweise geringer als der mittlere Gruppeneffekt (Mittelwert Effekte Grup-

penvergleiche = 0,19; *SD* Effekte Gruppenvergleiche = 0,23). Dieses Resultat kann als Hinweis interpretiert werden, dass die Effekte der Korrelationsanalysen nicht allzu sehr durch ein Single Source Bias erhöht wurden. Bei der Betrachtung der Interkorrelationsmatrix der Organisationskultur-Dimensionen und Ziele-Konstrukte kann festgestellt werden, dass es einige sehr geringe Korrelationen gibt (z.B. Prozessorientiert versus Ergebnisorientiert und Wettbewerbswahrnehmung  $r = 0,12$ ,  $p < 0,05$ ; Personenorientiert versus Aufgabenorientiert und Bedeutung forschungsbezogene Ziele  $r = 0,09$ ,  $p < 0,05$ ; Offenes System versus Geschlossenes System und Wettbewerbswahrnehmung  $r = 0,08$ ,  $p < 0,05$ ). Dies kann als Indiz gewertet werden, dass ein potentielles Single Source Bias die Aussagekraft der Ergebnisse nicht zu sehr beeinträchtigt.

Eine weitere Limitation liegt in der in der quantitativen Analyse von drei Stakeholdergruppen in einer deutschen staatlichen Hochschule. Aus Gründen des Datenschutzes waren eine weitere Aufgliederung der Organisationseinheiten und die Erhebung von Kontrollvariablen nicht möglich, da die Gefahr einer Rückführbarkeit der Antworten auf die Probanden zu groß war. Aus diesen Limitationen lässt sich ein weiterer Forschungsbedarf ableiten. Eine weitere Aufgliederung der Stakeholdergruppen nach Fachdisziplinen, eine Erweiterung der relevanten Stakeholdergruppen auf die externen Umwelten und ein organisationaler Vergleich mit anderen Hochschulen im In- und Ausland würde einen Beitrag zum Verständnis der relationalen Beziehungen zwischen wahrgenommener Organisationskultur und Identität, Zielvorstellungen, Strukturen, Operationen und externen Umwelten leisten. In dieser Dissertation wurde die Untersuchung auf langfristige primäre Ziele für die Hochschule beschränkt. Aus der Erweiterung des Zielkatalogs auf die Nebenziele und ein Vergleich zwischen Hochschulen kann ein weiterer Forschungsbedarf abgeleitet werden.

Zukünftige Forschungen können andere mehrdimensionale Modelle der Organisationskulturforschung (z.B. Sagiv & Schwartz, 2007) auf bereits existierende generische Modelle der Organisationskultur (Hatch & Cunliffe, 2006; Dauber et al., 2012), unter Zugrundelegung holistischer Betrachtungsweisen übertragen, um einen Erkenntnisbeitrag über die Dynamik der unterschiedlichen Forschungssegmente zu gewinnen.

### 13 Zusammenfassung

In dieser Dissertation war es von zentralem Erkenntnisinteresse, die formalen meist unter Rationalitätskriterien formulierten Ziele in Interaktion zu den wahrgenommenen organisationalen Praktiken auf einer subkulturellen Analyseebene (Hofstede et al., 1990; Hofstede, 1998) in einer deutschen staatlichen Hochschule empirisch einmalig zu untersuchen und konzeptionell in ein ganzheitliches Modell der Organisationskultur mit expliziter Berücksichtigung der Umwelten zu positionieren.

Dem Erkenntnisinteresse dieser Dissertation lagen vier zentrale Forschungsfragen zugrunde:

- 1.) Welche langfristigen Ziele sollte eine Hochschule aus der Perspektive heterogener institutioneller Stakeholdergruppen in einer deutschen staatlichen Hochschule verfolgen?
- 2.) Wie hoch ist der Grad der Bedeutung für diese Ziele?
- 3.) Wie nehmen heterogene Stakeholdergruppen die organisationalen Praktiken der Hochschule wahr?
- 4.) Gibt es einen Zusammenhang zwischen der Wichtigkeit der Ziele für die Hochschule und der Perzeption der Organisationskultur?

Zur Beantwortung dieser Forschungsfragen wurde das Konfigurationsmodell der Organisationskultur als holistischer Ansatz der Organisationskulturforschung (Dauber et al., 2012) als zentraler Bezugsrahmen zugrundegelegt und die interne Organisationsumwelt des Modells mit einem quantitativen Forschungsdesign aus der Perspektive von drei Stakeholdergruppen empirisch untersucht. Diese Personengruppen die in einer regelmäßigen Interaktionsbeziehung mit der Hochschule stehen, wurden auf der theoretischen Grundlage des Stakeholderansatzes (Freeman, 1984; Jones et al., 2007; Kotler & Fox, 1995; Michell et al., 1997; Tschirhart, 1996) als relevante Stakeholdergruppen identifiziert: 1.) Studierende, 2.) Wissenschaftliche Mitglieder, 3.) Nichtwissenschaftliche Mitglieder.

Die organisationalen Praktiken wurden mit den sechs Dimensionen der Organisationskultur (Hofstede et al., 1990) auf einer subkulturellen Analyseebene (Hofstede, 1998) in einer deutschen staatlichen Hochschule untersucht. Auf der Grundlage der theoretischen Erkenntnisse über die Organisationstheorien und Organisationskulturtheorien wurden sechs Hypothesen über die Unterschiede in den Perzeptionen heterogener Stakeholdergruppen abgeleitet und empirisch untersucht. Für die Analyse der Zielvorstellungen und die Gewichtung dieser Ziele wurde ein Fragebogen mit fünf Konstrukten auf der Grundlage des Zielkatalogs von Mertens (2010), einer Dokumentenanalyse und Interviews mit einzelnen Stakeholdern ausgearbeitet.

Es wurde eine einmalige schriftliche Befragung an einer deutschen staatlichen Hochschule durchgeführt. Insgesamt nahmen 1.773 Probanden an der Befragung teil. Von sechs Dimensionen der Organisationskultur (Hofstede et al., 1990) konnten die Dimensionen „Organisationsgebunden versus Tätigkeitsgebunden“, „Schwache Kontrolle versus Starke Kontrolle“ und „Normativ versus Pragmatisch“ nicht repliziert werden. Somit konnten diese Dimensionen keinen Erklärungsbeitrag zu den Forschungssegmenten Organisationskultur und Identität, Struktur und Operationen im Konfigurationsmodell der Organisationskultur (Dauber et al., 2012) im Kontext einer deutschen staatlichen Hochschule auf einer subkulturellen Analyseebene leisten.

Für die Untersuchung des Forschungssegments „Ziele und Strategien“ des Konfigurationsmodells der Organisationskultur (Dauber et al., 2012) wurden sechs Konstrukte verwendet. Die Dimension „*Personenorientiert versus Aufgabenorientiert*“ (Hofstede et al., 1990) führte

zu dem Ergebniss, dass die Gruppe der Studierenden und wissenschaftlichen Mitglieder, im Vergleich zu der Gruppe der nichtwissenschaftlichen Mitglieder, ihr Arbeits- bzw. Studienumfeld tendenziell personenorientiert wahrnahmen. In personenorientierten Organisationskulturen wurden Entscheidungen eher kollektiv in der Gruppe und in den Ausschüssen unabhängig von der hierarchischen Position von Experten getroffen. Organisationale Veränderungen wurden in Abstimmungen mit den Mitgliedern durchgeführt. In aufgabenorientierten Kulturen war das Partizipationsausmaß an organisationalen Entscheidungen geringer. Die Entscheidungen wurden den Mitgliedern eher von der zentralen Ebene hierarchiebasiert vorgegeben und Veränderungen wurden eher ohne Abstimmung mit den Hochschulmitgliedern vollzogen. Die Untersuchung mit dem eigenentwickelten Konstrukt „*Bedeutung lehrbezogene Ziele*“ auf der Grundlage des multivariaten Zielkataloges von Mertens (2010), der Dokumentenanalyse und den Interviews führte zu dem Ergebnis, dass die heterogenen Stakeholdergruppen diesen Zielen eine relativ hohe Bedeutung beimaßen, jedoch wies die Gruppe der nichtwissenschaftlichen Mitglieder diesen Zielen die höchste Bedeutung bei. Die Implementierung von neuen Studiengängen, der Einsatz von innovativen Lehr- und Lernformen, die persönliche Beratung und Betreuung von Studierenden, die Berücksichtigung persönlicher Anliegen und Wünsche der Studierenden in der Lehre, die Förderung von sozialen und kulturellen Kompetenzen sowie die Vermittlung interdisziplinärer und unternehmerischer Sichtweisen haben eine hohe Bedeutung für die Stakeholdergruppen dieser Hochschule. Für die Analyse der „*Bedeutung forschungsbezogene Ziele*“ wurde ein eigenentwickeltes Konstrukt auf der Basis des multivariaten Zielkataloges von Mertens (2010) verwendet. Die nichtwissenschaftlichen Mitglieder wiesen im Vergleich zu den Gruppen der Studierenden und wissenschaftlichen Mitgliedern diesen Zielen die höchste Bedeutung bei. Der Forschungs- und Ergebnistransfer in die Wissenschaft, Gesellschaft und die Praxis, die Drittmittelakquise, Spin-offs sowie ein selektiver Forschungstransfer zählten zu den wichtigsten langfristigen Zielen für eine Hochschule aus der Perspektive von drei Stakeholdergruppen. Zur Analyse des Zielbewusstseins wurde das Konstrukt „*Zielbekanntheit*“ angewendet und festgestellt, dass die Gruppe der wissenschaftlichen Mitglieder den höchsten Zielbekanntheitsgrad aufweist. Das Leitbild, das Selbstverständnis, die strategischen Entwicklungsziele, die Studien- und Prüfungsordnungen und die Forschungsschwerpunkte waren dieser Gruppe vergleichsweise eher bekannt. Das Konstrukt „*Wettbewerbsbezogene Ziele*“ wurde angewendet, um Rückschlüsse auf die Wettbewerbswahrnehmung kritischer Ressourcen zu ziehen. Sowohl die Gruppe der wissenschaftlichen als auch die Gruppe der nichtwissenschaftlichen Mitglieder nahmen den Wettbewerb um kritische Ressourcen gleichermaßen wahr. Die Satisfizierungsziele wurden mit dem Konstrukt „*Zufriedenheit*“ getestet mit dem Resultat, dass die Gruppe der wissenschaftlichen Mitglieder den höchsten Grad der Zufriedenheit mit der Hochschule, der Organisationseinheit bzw. dem Fachbereich und den Rahmenbedingungen aufweist. Inwieweit sich die Hochschulmitglieder der Hochschule verpflichtet fühlen, wurde mit dem eigenentwickelten Konstrukt „*Verbundenheit mit der Hochschule*“ untersucht. Die Gruppe der nichtwissenschaftlichen Mitglieder fühlten sich im Vergleich zu der Gruppe der wissenschaftlichen Mitglieder und Studierenden am stärksten mit der Hochschule verbunden.

Für die Untersuchung des phänomenologischen Forschungssegments „Operationen“ des Konfigurationsmodells der Organisationskultur (Dauber et al., 2012) wurden zwei Konstrukte angewendet. Mit dem Konstrukt „*Prozessorientiert versus Ergebnisorientiert*“ (Hofstede et al., 1990) wurde ein Interesse an Zielen einem Interesse an Mitteln gegenübergestellt. Die Gruppen der Studierenden und wissenschaftlichen Mitglieder nahmen das Studien- bzw. Arbeitsumfeld tendenziell ergebnisorientiert wahr, im Vergleich zu der Gruppe der nichtwissenschaftlichen Mitglieder. In ergebnisorientierten Organisationskulturen strengten sich die Or-

organisationsmitglieder tendenziell bis zum Maximum an und sie fühlten sich in unbekannten Situationen wohl, jeder Tag stellte eine neue Herausforderung dar und der Umgang wurde als informell wahrgenommen. In prozessorientierten Organisationskulturen fühlten sich die Mitglieder in unbekannten Situationen tendenziell unwohl, die Tagesabläufe wurden als gleich empfunden und der Umgang wurde als formal wahrgenommen. Die Dimension „*Offenes System versus Geschlossenes System*“ wurde zur Untersuchung des Kommunikationsverhaltens angewendet. Die Gruppen der Studierenden und wissenschaftlichen Mitglieder nahmen ihr Studien- bzw. Arbeitsumfeld tendenziell als offenes System wahr im Vergleich zur Gruppe der nichtwissenschaftlichen Mitglieder. In offenen Systemen standen die Organisationsmitglieder offen gegenüber neuen Mitgliedern und Außenstehenden und neue Mitglieder brauchten nur wenige Tage, um sich in der Organisation wohlfühlen zu können.

Obwohl drei von sechs Organisationskultur-Dimensionen auf einer subkulturellen Ebene im Kontext einer deutschen staatlichen Hochschule nicht repliziert werden konnten, waren drei Dimensionen für korrelationsanalytische Untersuchungen geeignet. Die Zielvorstellungen und ihre Gewichtungen konnten in drei Stakeholdergruppen auf die organisationskulturellen Perzeptionen (Hofstede et al., 1990; Hofstede, 1998) zurückgeführt werden.

Eine explorative Faktoranalyse mit 41 Organisationskultur-Items (Hofstede et al., 1990) wurde durchgeführt, weil drei von sechs Dimensionen organisationskultureller Praktiken im Hochschulumfeld nicht replizierbar waren. Zudem war es von Interesse wie sich die Zusammenhänge zwischen den Items erklären und auf latente Konstrukte zurückführen lassen. Es konnten sechs Faktoren extrahiert werden, die eine Gesamtvarianz von 37% aufklären: „*Vorgabenorientierung versus Partizipative Zielformulierung*“, „*Offenes System versus Geschlossenes System*“, „*Starke Erfolgsorientierung versus schwache Erfolgsorientierung*“, „*Starke versus Schwache Umfeldorientierung*“, „*Starke Anerkennung der Organisationsregeln versus Schwache Anerkennung der Organisationsregeln*“, „*Organisationsorientierung versus Berufsorientierung*“. Um weitere Erkenntnisse über die erfassten Ziele und emotionalen Einstellungen abzuleiten, wurde eine Faktoranalyse mit 39 eigenentwickelten Items durchgeführt. Es wurden sechs Faktoren extrahiert, die eine Gesamtvarianz von 57% aufklären: „*Commitment*“, „*Bedeutung fachliche Kompetenzen*“, „*Bedeutung überfachliche Kompetenzen*“, „*Zielbewusstsein*“, „*Wettbewerbssensibilität*“ und „*Transparenz Studienangebot*“. Eine weitere Faktoranalyse wurde mit allen in der Dissertation verwendeten Items durchgeführt. Es wurden zwölf Faktoren extrahiert. Vier Faktoren waren zur Ableitung valider Erkenntnisse ungeeignet. Acht Faktoren konnten zur Analyse der Stakeholdergruppen-Perzeptionen zugrundegelegt werden: „*Partizipative Zusammenarbeit*“, „*Commitment*“, „*Bedeutung fachliche Kompetenzen*“, „*Bedeutung überfachliche Kompetenzen*“, „*Zielbewusstsein*“, „*Wettbewerbssensibilität*“, „*Transparenz Studienangebot*“ und „*Starke versus schwache Erfolgsorientierung*“. Die sechs Faktoren aus der Faktoranalyse mit 39 eigenentwickelten Items blieben stabil. Der Faktor „*Starke versus Schwache Erfolgsorientierung*“ aus der Faktoranalyse mit 41 Organisationskultur-Items (Hofstede et al., 1990) blieb ebenfalls stabil.

Mit dieser Dissertation konnte durch die Zugrundelegung einer holistischen Betrachtungsweise der Organisationskultur aufgezeigt werden, dass heterogene Stakeholdergruppen zwar unterschiedliche Ziele in die Hochschule projizierten. Jedoch waren die Zielvorstellungen über die primären Ziele nach ihrem Zielinhalt stakeholdergruppenübergreifend relativ homogen. Ein wesentlicher Unterschied bestand jedoch in den Gewichtungen dieser Ziele. Die organisationskulturellen Wahrnehmungen relevanter Stakeholdergruppen hatten eine Bedeutung für die unter Rationalitätskriterien bekundeten Ziele. Das tatsächliche Handlungsregulativ stellten die organisationskulturellen Perzeptionen in Verbindung mit den externen Umwelten dar.



Somit war in einer deutschen staatlichen Hochschule eher von organisationskulturgeleiteten Handlungsmustern auszugehen, die durch Rückkopplungsprozesse aus den externen Umwelten die Ziele bestimmten. Die Organisationskultur und Identität war somit Bestimmungsgröße und Resultat organisationaler Ziele und Strategien, Strukturen und Operationen in Interaktion mit den aufgabenbezogenen und legitimierenden Umwelten durch organisationale Lernprozesse.

### 14 Executive Summary

Die wahrgenommene Organisationskultur ist eine wesentliche Determinante für die Zielvorstellungen in einer deutschen staatlichen Hochschule und kann als normatives Handlungs- und Entscheidungsregulativ verstanden werden. Den organisationskulturellen Perzeptionen relevanter heterogener Stakeholdergruppen ist bei der Zielbildung, der Gestaltung organisationaler Strukturen und Operationen in Verbindung mit differenzierten externen Umwelten Aufmerksamkeit zu widmen, um Anpassungen auf der Handlungsebene oder tiefgreifende Veränderungen in der komplexen und dynamischen internen Systemumwelt durch Lernprozesse zu begünstigen. Zudem ist der sensible Umgang mit der kulturellen Vielfalt, den differenzierten intellektuellen Grundhaltungen und diversen Zielen und Gewichtungen in Hochschulen von höchster Relevanz für die Sicherung der Legitimität (z.B. Akkreditierung von Studiengängen) und anderer kritischer Ressourcen (z.B. wissenschaftliche Mitglieder), um den Fortbestand der Hochschule zu gewährleisten. Die Hochschulmitglieder erleben die organisationalen Praktiken auch in einer informellen Sphäre, die sich von den formalen Handlungsstrukturen zur Legitimitätszielung entkoppeln können. Für die Integration der kulturellen Diversität können auf der Handlungsebene stakeholderorientierte Maßnahmen zur Umsetzung von Zielen erforderlich sein.

Hochschulen sind mit einer Vielzahl heterogener Stakeholdergruppen konfrontiert, die unterschiedliche Vorstellungen von den Zielen einer Hochschule haben. Auf der Basis theoretischer Erkenntnisse konnten drei relevante Stakeholdergruppen identifiziert werden, von denen angenommen wurde, dass diese innerhalb der Gruppe eine gemeinsame Perzeption der Organisationskultur und eine gemeinsame Vorstellung von den Zielen für eine Hochschule haben und sich dadurch von anderen Gruppen abgrenzen lassen. Auf der Grundlage der empirischen Untersuchung, in der unterschiedliche Methoden zum Einsatz kamen, wurde die interne Umwelt einer deutschen staatlichen Hochschule aus der Perspektive der Gruppe der Studierenden, der wissenschaftlichen- und nichtwissenschaftlichen Mitglieder untersucht. Diese Personengruppen hatten zwar weitgehend homogene Vorstellungen von den primären Sachzielen, jedoch gab es signifikante Unterschiede in den Zielgewichtungen und führten folglich zu unterschiedlichen Präferenzordnungen. Die Zielvorstellungen und ihre Wichtigkeit ließen sich auf die heterogenen organisationskulturellen Perzeptionen zurückführen. Diese waren sozial konstruiert und wurden durch einen Sozialisierungsprozess in der Hochschule durch die Weitergabe von organisationalen Praktiken erlernt. Während die Gruppe der Studierenden und wissenschaftlichen Mitglieder die Hochschule tendenziell als offenes System, personen- und ergebnisorientiert wahrnahmen, nahm die Gruppe der nichtwissenschaftlichen Mitglieder die Organisation als geschlossenes System, aufgaben- und prozessorientiert wahr.

Mit den empirischen Befunden dieser Dissertation kann keine Generalisierbarkeit beansprucht werden. Sie kann jedoch als Ausgangspunkt unter Zugrundelegung einer holistischen Betrachtungsweise zur Untersuchung subkultureller Perzeptionen von multiplen heterogenen Stakeholdergruppen im Zusammenhang mit mannigfaltigen Zielvorstellungen für die Hochschule, die sich in diversen organisationalen Strukturen durch bestimmte Verhaltensweisen entfalten, verstanden werden. Die differenzierten externen Umwelten, die in direkter Interaktion mit der Hochschule stehen wurden empirisch nicht untersucht. Die Ergebnisse sind somit auf die interne Systemumwelt beschränkt. Der Untersuchungsfokus lag auf den organisationalen Praktiken, weshalb die nationalen Werte keine Berücksichtigung fanden. Folglich sind die Resultate auf eine deutsche staatliche Hochschule limitiert.

## V Anhang

**Tabelle 63: Itempol „Organisationsgebunden vs. Tätigkeitsgebunden“**

Organisationsgebunden	1	2	3	4	5	6	Tätigkeitsgebunden
planen wir nur bis zum nächsten Tag							planen wir mindestens die nächsten drei Jahre
beziehen sich die Regeln unserer Hochschule neben unserem Beruf bzw. Studium auch auf unser Privatleben							ist unser Privatleben unsere Sache
haben Menschen mit einem passenden sozialen Hintergrund bessere Chancen auf eine Einstellung bzw. Immatrikulation							sind Fähigkeiten die einzigen Einstellungsgründe, ihr sozialer Hintergrund beeinflusst nicht die Entscheidung
sind Konkurrenz und Misstrauen zwischen Fachbereichen bzw. Organisationseinheiten normal							sind Zusammenarbeit und Vertrauen zwischen Fachbereichen bzw. Organisationseinheiten normal
spüren wir kaum Wettbewerb zu anderen Hochschulen							spüren wir starken Wettbewerb zu anderen Hochschulen

(Quelle: Hofstede et al., 1990: 303)

**Tabelle 64: Itempol „Personenorientiert versus Aufgabenorientiert“**

Personenorientiert	1	2	3	4	5	6	Aufgabenorientiert
geht es immer zuerst um die Berücksichtigung persönlicher Probleme der Hochschulmitglieder erst danach zählt die Erledigung der Arbeit							geht es immer erst um die Erledigung der Arbeit, es gibt wenig Interesse an den persönlichen Problemen der Hochschulmitglieder
werden alle wichtigen Entscheidungen von der Gruppe oder den Ausschüssen getroffen							werden alle wichtigen Entscheidungen von einzelnen Personen getroffen
übernimmt unsere Hochschule eine starke soziale Verantwortung für uns und unsere Familien							ist unsere Hochschule nur an unserer Arbeit/Studium interessiert
werden Neueinsteiger dabei unterstützt, sich rasch an die Arbeit/Studium und an die Gruppe zu gewöhnen							müssen sich Neueinsteiger selbst zurechtfinden
ist unsere Hochschule sehr gut in der Gesellschaft integriert							ist unsere Hochschule nicht in der Gesellschaft integriert
Werden wir bei unserer beruflichen Weiterentwicklung unterstützt							Erfahren wir wenig Unterstützung bei der beruflichen Weiterentwicklung
werden Entscheidungen von Experten getroffen, unabhängig von ihrer Hierarchiestufe							werden Entscheidungen zentral von der höchsten Führungsebene getroffen
werden Veränderungen in Abstimmung mit den betroffenen Beschäftigten/Studierenden durchgeführt							werden Veränderungen ohne Abstimmung mit den betroffenen Beschäftigten/Studierenden durchgeführt
unterstützen unsere leitenden Führungskräfte (bzw. Studierende: Dozenten) die Zugehörigkeit zur Gewerkschaft (bzw. Studierende: Studentische Vertretungen)							lehnen unsere leitenden Führungskräfte (bzw. Studierende: Dozenten) die Zugehörigkeit zur Gewerkschaft (bzw. Studierende: Studentische Vertretungen) ab

(Quelle: Hofstede et al., 1990: 303)

**Tabelle 65: Itempol „Schwache Kontrolle versus Starke Kontrolle“**

Schwache Kontrolle	1	2	3	4	5	6	Starke Kontrolle
ist sich niemand von uns über Kosten (Zeit, Material, ...) bewusst							ist sich jeder von uns über Kosten (Zeit, Material, ...) bewusst
machen wir viele Witze über unsere Hochschule und unsere Berufe (bzw. Studierende: Berufswahl)							sprechen wir immer ernsthaft über unsere Hochschule und unsere Berufe (bzw. Studierende: Berufswahl)
halten wir Besprechungstermine nie ein							halten wir Besprechungstermine immer ein
Das Verhalten eines typischen Mitglieds in unserer Organisation ist nachlässig							Das Verhalten eines typischen Mitglieds in unserer Organisation ist gepflegt

(Quelle: Hofstede et al., 1990: 303)

**Tabelle 66: Itempol „Prozessorientiert versus Ergebnisorientiert“**

Prozessorientiert	1	2	3	4	5	6	Ergebnisorientiert
<b>fühlen sich die Menschen in unbekannten Situationen unwohl und sie versuchen kein Risiko einzugehen</b>							<b>fühlen sich die Menschen in unbekannten Situationen wohl und es stört sie nicht ein Risiko einzugehen</b>
<b>strengen sich die Menschen niemals an</b>							<b>strengen sich die Menschen immer bis zum Maximum an</b>
<b>ist jeder Tag gleich</b>							<b>bringt jeder Tag neue Herausforderungen</b>
bieten wir immer die gleichen Studiengänge und außerfachlichen Lehrveranstaltungen an							bieten wir immer neue Studiengänge und außerfachliche Veranstaltungen an
werden Fehler in allen Fällen bestraft							werden Fehler in manchen Teilen als Folge von Initiative akzeptiert
bekommen wir von unserem Vorgesetzten (bzw. Studierende: Dozenten) nur eine Rückmeldung, wenn wir Fehler gemacht haben							bekommen wir von unserem Vorgesetzten (bzw. Studierende: Dozenten) auch eine Rückmeldung, wenn wir gut gearbeitet haben
gehen wir miteinander eher förmlich um							gehen wir miteinander eher locker um
Das Verhalten eines typischen Mitglieds in unserer Organisation ist zurückhaltend							Das Verhalten eines typischen Mitglieds in unserer Organisation ist initiativ
Das Verhalten eines typischen Mitglieds in unserer Organisation ist kühl							Das Verhalten eines typischen Mitglieds in unserer Organisation ist herzlich
Das Verhalten eines typischen Mitglieds in unserer Organisation ist indirekt							Das Verhalten eines typischen Mitglieds in unserer Organisation ist direkt
Das Verhalten eines typischen Mitglieds in unserer Organisation ist langsam							Das Verhalten eines typischen Mitglieds in unserer Organisation ist schnell
Das Verhalten eines typischen Mitglieds in unserer Organisation ist pessimistisch							Das Verhalten eines typischen Mitglieds in unserer Organisation ist optimistisch

(Quelle: Hofstede et al., 1990: 303)

**Tabelle 67: Itempol „Offenes System versus Geschlossenes System“**

Offenes System	1	2	3	4	5	6	Geschlossenes System
<b>sind wir offen gegenüber neuen Hochschulmitgliedern und Außenstehenden</b>							<b>sind wir verschlossen gegenüber Hochschulmitgliedern, sogar gegenüber Mitgliedern anderer Fachbereiche</b>
<b>würde fast jeder Mensch in unsere Hochschule passen</b>							<b>würden nur sehr spezielle Menschen in unsere Hochschule passen</b>
<b>brauchen neue Hochschulmitglieder normalerweise nur wenige Tage um sich bei uns wohl zu fühlen</b>							<b>brauchen neue Hochschulmitglieder normalerweise mehr als ein Jahr um sich bei uns wohl zu fühlen</b>
ist für uns unser Fachbereich/unsere Organisationseinheit die beste in der gesamten Hochschule							ist für uns unser Fachbereich/unsere Organisationseinheit die schlechteste in der gesamten Hochschule
wird sehr viel Wert auf unser Arbeitsumfeld/Studienumfeld (Büro, Mensa, Hörsäle,...) gelegt							wird sehr wenig Wert auf unser Arbeitsumfeld/Studienumfeld (Büro, Mensa, Hörsäle, ...) gelegt
sind unsere leitenden Führungskräfte (bzw. Studierende: Dozenten) großzügig mit Dingen, die unser Leben angenehmer machen können							sind unsere leitenden Führungskräfte (bzw. Studierende: Dozenten) kleinlich mit Dingen, die unser Leben angenehmer machen

(Quelle: Hofstede et al., 1990: 303)

**Tabelle 68: Itempol „Normativ versus Pragmatisch“**

Normativ	1	2	3	4	5	6	Pragmatisch
stellen wir an erster Stelle die Erfüllung der internen Prozesse							stellen wir an erste Stelle die Erfüllung von Kundenanforderungen (Studierende, Forschungspartner, ...)
die Erfüllung der internen Prozesse, ist wichtiger, als das Ergebnis							die Ergebnisse sind wichtiger, als die Erfüllung interner Prozesse
stellen wir bei Organisationsethik und Rechtsschaffenheit hohe Ansprüche an uns, auch auf Kosten kurzfristiger Möglichkeiten							sind wir bei der Organisationsethik sehr pragmatisch; nicht dogmatisch
trägt unsere Hochschule sehr viel zum Wohl unserer Gesellschaft bei							trägt unsere Hochschule sehr wenig zum Wohl unserer Gesellschaft bei
sprechen wir oft über die Geschichte unserer Hochschule							sprechen wir niemals über die Geschichte unserer Hochschule

(Quelle: Hofstede et al., 1990: 303)

**Tabelle 69: Zielvorschläge wissenschaftlicher Mitglieder einer deutschen staatlichen Hochschule**

Rang	Zielvorschläge der Studierenden (N=100)	Anzahl Zielvorschläge	Zielvorschläge (%)	Bezüge zu Stakeholdergruppen	Bezüge (Mertens 2010)	HEP	Leitbild	Selbstverständnis	Bologna Prozess Ziele
1	Drittmittel steigern	20	100	NWM (Rang 7)	Z10. Drittmittelakquisition	x	-	-	x
	Erfolgreiche Einführung der gestuften Studiengänge	20	100	NWM (Rang 1) Stud (Rang 1)	Z1. Lehre und Betreuung	x	-	x	x
	Transparenz der Prüfungsordnung/Studienordnung	20	100	Stud (Rang 4)	-	x	-	-	x
	Zufriedenheit der Stud (Hochschule, Fachbereich)	20	100	NWM (Rang 2)	-	x	-	-	-
2	Persönliche Betreuung in einem partnerschaftlichen Verhältnis	18	90	Stud (Rang 9) Stud Rang (19)	Z1. Lehre und Betreuung	x	x	x	x
3	Absolventenerfolg auf dem Arbeitsmarkt (durch praxisgeleitete Lehre)	17	85	Stud (Rang 3)	-	x	x	x	x
	Wahrnehmung der Forschungskompetenz insbesondere durch Wissenschaftler anderer Hochschulen und Institutionen durch Quantität und Qualität der Publikationen	17	85	Stud (Rang 23)	Z3. Forschung und Ergebnistransfer in die Wissenschaft	-	-	-	x
4	Wahrnehmung der Forschungskompetenz von außen (Gesellschaft)	16	80	NWM (Rang 9)	Z3-Z6. Forschungs- und Entwicklungstransfer	x	x	x	-
5	Wettbewerbsfähigkeit der Hochschule (allgemein)	15	75	NWM (Rang 6)	-	-	x	-	x
6	Hilfestellung und Vermittlung von Praktikumsplätzen und Praxissemesterplätzen (auch Ausland)	14	70	Stud (Rang 12)	Z1. Lehre und Betreuung	x	-	x	
	Vermittlung von Grundlagenwissen für die Aufnahme der ersten Berufstätigkeit	14	70	Stud (Rang 7) NWM (Rang 6)	Z1. Lehre und Betreuung	x	x	x	x
	Steigerung/Sicherung spezialisierte, forschungsgeleitete Spezialisierungs-/Schwerpunktfächer und Masterstudiengängen	14	70	Stud (Rang 5)	Z1. Lehre und Betreuung	x	x	x	x
	Interdisziplinäre Ausrichtung der Lehre und Forschung und Förderung der interdisziplinären Kompetenzen	14	70	Stud (Rang 11) NWM (Rang 7)	-	x	x	x	x
	Wettbewerbsfähigkeit der Studienangebote (Studentische Nachfrage)	14	70	NWM (Rang 6)	-	x	x	-	x
	Standortförderung durch Hilfestellung bei Unternehmensgründungen und Ausgründungen	14	70	Stud (Rang 24)	Z6. Standortförderung, Hilfe bei Unternehmensgründung („Spin-offs“)	x	x	x	-
7	Förderung interkultureller Kompetenzen in der internationalen Ausrichtung der Hochschule und Forschung und Lehre (Kurse, International Week, Exkursion, Projekte)	13	65	Stud (Rang 14)	-	-	-	-	x
	Zielbewusstsein schaffen (Durchsetzungsgrad in Zielvereinbarungen) über verschiedene Dokumente (Leitbild, Selbstverständnis, Hochschulentwicklungsplan)	13	65	NWM (Rang 6)	-	x	x	-	-
8	Unternehmerische Sichtweisen	12	60	NWM (Rang 3)	-	-	-	-	-

## V Anhang

	Identifikation der Stud mit der Hochschule (auch zur Steigerung der Übergangsquote von BA/MA)	12	60	NWM (Rang 7)	-	-	-	-	-
	<b>Förderung sozialer Kompetenzen</b>	<b>12</b>	<b>60</b>	<b>Stud (Rang 12) NWM (Rang 8)</b>	-	-	-	-	x
	Einsatz innovativer Lehr- und Lernmethoden	12	60	Stud (Rang 6)	Z2. Lehrbücher und anderen Lehrmaterialien	x	x	x	x
	Verbesserung/Zufriedenheit der organisatorischen Rahmenbedingungen (Fachbereiche und zentrale Organisationseinheiten)	12	60	NWM (Rang 1) Stud (Rang 17)	-	x	-	-	-
	Wettbewerbsfähigkeit der Hochschule (Hochschulpersonal: wissenschaftlich und nichtwissenschaftlich)	12	60	NWM (Rang 6)	-	-	x	-	x
	"Gutes Personal" behalten	12	60	NWM (Rang 7)	-	x	-	-	-
	Selbstverwaltung in der Hochschule	12	60	-	Z7. Selbstverwaltung in der Universität	-	-	-	-
<b>9</b>	Berücksichtigung studentischer Anliegen in der Lehre	11	55	Stud (Rang 10)	Z1. Lehre und Betreuung				
	Transparenz der Forschungsschwerpunkte	11	55	NWM (Rang 6)	-				
	Transparenz der Studienangebote für die Studierenden und die Praxis	11	55	Stud (Rang 8) NWM (Rang 5)	-	-	-	-	x
	Identifikation mit dem Fachbereich (Stärkung der Reputation und Anschlussstudium)	11	55	NWM (Rang 7)	-	-	-	-	-
	Weiterempfehlung der Studiengänge bzw. Fachbereich	11	55	NWM (Rang 7)	-	-	-	-	-
	Weiterempfehlung der Hochschule	11	55	NWM (Rang 7)	-	-	-	-	-
<b>10</b>	Bindung an die Hochschule (Alumni-Mitglieder)	10	50	NWM (Rang 9)	-	x	x		x
	Beiträge für die Praxis regional und überregional	10	50	Stud (Rang 13)	Z4. Forschung und Ergebnistransfer in die Praxis	x	x	x	-
	Selektiver Transfer von Forschungsergebnissen	10	50	-	Bezüge zum Fachartikel Mertens (2010)	-	-	-	-
	Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses	10	50	Stud (Rang 13) Stud (Rang 14) Stud (Rang 22)	Z3. Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses	x	-	-	x
11	Internationale Ausrichtung von Forschung und Lehre durch Förderung der Fremdsprachenkompetenzen (Fremdsprachenkurse, Lehrveranstaltungen in englischer Sprache)	9	45	Stud (Rang 15)	Z1. Lehre und Betreuung	x	-	-	x
	Unterstützung bei Förderantragsstellung	9	45	-	Z10. Drittmittelakquisition	x	-	-	-
	Anerkennung der Diversität von Veröffentlichungen (Bücher, Skripte, Beiträge in Herausgeberbänden, Präsentationen etc.)	9	45	-	Z2. Lehrbücher und anderen Lehrmaterialien Z3-Z6. Forschungs- und Entwicklungstransfer				
12	Didaktische und methodische Weiterentwicklung	8	40	-	-	x	-	-	-
13	Weiterentwicklung internationaler Forschungskooperationen	7	35	-	Z4. Forschung und Ergebnistransfer in die Praxis Z3. Forschung und Ergebnistransfer in die Wissenschaft	x	x	x	x
14	Sicherung und Weiterentwicklung der Forschungsinfrastruktur	7	35	-	-	x	-	-	-
15	Beiträge für die Gesellschaft erbringen/Dienst an der Gesellschaft	5	25	-	Z5. Forschung und Ergebnistransfer in Politik und Gesellschaft	x	x	x	x
16	Weiterentwicklung der Studienangebote (Teilzeitstudiengänge, berufsbegleitende und duale Studiengänge)	4	20	Stud (Rang 28) NWM (Rang 12)	-	x	-	x	x
	Vereinbarkeit von Forschung und Lehre verbessern	4	20	-	-	-	-	-	x
	Verbesserung der Lehr- und Lernbedingungen durch Senkung der Gruppengrößen	4	20	Stud (Rang 21)	-	x	-	-	-
	Akkreditierung und Reakkreditierung der Studiengänge	4	20	-	-	x	-	-	x
17	Stärkung der Forschungsreputation durch Rekrutierung von Forschern	3	15	-	-	-	-	-	-
	Erhöhung der Forschungsfreiemester	3	15	-	-	-	-	-	-
	Internationale Ausrichtung der Lehre durch internationale Bezüge	3	15	-	-	x	x	x	x
	Zusätzliche Studienberatungsangebote	3	15	Stud (Rang 9) Stud (Rang 19)	Z1. Lehre und Betreuung	x	-		-
	Reduzierung der Studienabbrecher	3	15	-	-	x	-	-	-
	Einführung von Lernmanagementsystemen	3	15	-	-	-	-	-	-

	Vereinbarkeit von Familie und Beruf (Kinderbetreuung, Pflegebedürftige Angehörige)	3	15	NWM (Rang 12) Stud (Rang 24)	-	x	x	x	-
18	Weiterentwicklung der Arbeitssicherheit und Gesundheitsschutz	2	10	-	-	x	-	-	-
	Anzahl Drittmittel akquirierender Professoren erhöhen	2	10	-	Z10. Drittmittelakquisition	-	-	-	-
	Anzahl Promotionen steigern	2	10	-	-	x	-	-	-
	Anzahl Arbeitsräume/Seminarräume steigern	2	10	Stud (Rang 17)	-	x	-	-	-
	Laborausstattung verbessern	2	10	Stud (Rang 18)	-	x	-	-	-
	Ziel- und leistungsorientiertes Controlling (Instrumenten zur Analyse und spontanen Abfrage von Daten z.B. Studentenbezogen, Finanzdaten etc.)	2	10	NWM (Rang 12) NWM (Rang 13)	-	x	x	-	-

(Quelle: Eigene Darstellung)

**Tabelle 70: Zielvorschläge Studierender einer deutschen staatlichen Hochschule**

Rang	Zielvorschläge der Studierenden (N=100)	Anzahl Zielvorschläge	Zielvorschläge (%)	Bezüge zu Stakeholdergruppen	Bezüge (Mertens 2010)	HEP	Leitbild	Selbstverständnis	Bologna Prozess Ziele
1	Abschaffung der Studiengebühren	100	100	-	-	-	-	-	-
	<b>Nachbesserung in der Einführung der gestuften Studiengänge (Weniger Verschulung, mehr Schwerpunkte, Vermeidung von Wartezeiten auf Praktikumsplätze)</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>WM (Rang 1) NWM (Rang 1)</b>	<b>Z1. Lehre und Betreuung</b>	<b>x</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>x</b>
2	Transparenz über die Verwendung der Studiengebühren	94	94	-	-	x	-	-	-
3	<b>gute Berufsaussichten für Absolventen</b>	<b>91</b>	<b>91</b>	<b>WM (Rang 3)</b>	<b>-</b>	<b>x</b>	<b>x</b>	<b>x</b>	<b>x</b>
4	Transparenz in den Prüfungs- und Studienordnungen (Unklarer Ablauf) für die Studierenden und Praxis	86	86	WM (Rang 1)	-	x	-	-	x
5	Vertiefungen, Spezialisierung durch individuelle Schwerpunkte und spezialisierte Masterstudiengänge	85	85	WM (Rang 6)	-	x	x	x	x
6	aktuelle und innovative Lernmaterialien und Lernformen (z.B. interaktive Lernmethoden)	83	83	WM (Rang 8)	Z2. Lehrbücher und andere Lehrmaterialien	x	-	-	x
7	Praxisbezug und Grundlagenwissen in der Lehre	77	77	WM (Rang 6) NWM (Rang 6)	Z1. Lehre und Betreuung	x	x	x	x
8	Überschaubarkeit des Studienangebots	67	67	WM (Rang 9) NWM (Rang 5)	-	-	-	-	-
9	Mehr Mitbestimmung	63	63	NWM (Rang 1)	-	-	x	-	x
	Mehr persönliche Betreuung und Beratung durch den Dozenten	63	63	WM (Rang 2)	Z1. Lehre und Betreuung	x	x	x	x
10	Mehr Mitspracherecht in der Lehre	56	56	WM (Rang 9)	-	x	x	x	x
11	Interdisziplinäre Arbeitsweisen	54	54	WM (Rang 6) NWM (Rang 7)	-	x	x	x	x
12	Unterstützung bei der Suche nach Praktikumsplätzen, Praxissemesterplätze im In- und Ausland, Mobilität	53	53	WM (Rang 6)	Z1. Lehre und Betreuung	x	-	x	x
	<b>soziale Kompetenzen</b>	<b>53</b>	<b>53</b>	<b>WM (Rang 8) NWM (Rang 8)</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>x</b>
13	Gemeinsame Forschungsprojekte mit Unternehmen (Hausarbeiten, Seminararbeiten, Abschlussarbeiten, Projektarbeiten)	51	51	WM (Rang 10)	Z4. Forschung und Ergebnistransfer in die Praxis	x	x	x	-
14	kulturelle Kenntnisse, Kompetenzen, Sichtweisen	50	50	WM (Rang 7)	-	-	-	-	x
	Kurse und Projekte zur Vermittlung wissenschaftlicher Methoden	50	50	WM (Rang 10)	Z1. Lehre und Betreuung Z3. Ausbildung wissenschaftlicher Nachwuchs	x	x	x	-
15	Förderung Fremdsprachenkompetenzen	49	49	WM (Rang 11)	-	x	-	-	x
	Förderung rhetorischer Kompetenzen	49	49	-	-	-	-	-	-
16	Förderung von Software Kenntnissen	48	48	-	-	-	-	-	-
17	Gruppenarbeit	46	46	-	-	-	-	-	-
	Verbesserung des Internetauftritts (Beschaffung von Information)	46	46	-	-	-	-	-	-
	Verbesserung der Organisation (z.B. Systeme, Informationen, Prozesse etc.)	46	46	WM (Rang 8) NWM (Rang 1)	-	-	-	-	-
	Applikationen für mobile Endgeräte (Organisation und Information)	46	46	-	-	-	-	-	-
	Anzahl Arbeitsräume/Seminarräume steigern	46	46	WM (Rang 18)	-	x	-	-	-
18	Verbesserung der Bibliotheksausstattung (Verfügbarkeit)	44	44	-	-	x	-	-	-
	<b>Verbesserung der Ausstattung von Lehrräumen, Labore, Werkstätten</b>	<b>44</b>	<b>44</b>	<b>WM (Rang 18)</b>	<b>-</b>	<b>x</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>-</b>
19	Mehr persönliche Betreuung durch Paten, Mentoren etc.	43	43	WM (Rang 2) WM (Rang 17)	Z1. Lehre und Betreuung	x	-	-	x

## V Anhang

	Leistungsdruck bedingt durch neue Studiengänge verringern	43	43	-	-	-	-	-	-
	Verbesserung Studentenleben (Beitrag zur Studentenstadt, Party, gemeinsame Aktivitäten)	43	43	-	-	-	-	-	-
20	Selbstbestimmtes Lernen (zu verschult)	41	41	-	-	-	-	-	-
21	Verbesserung der Lehr- und Lernbedingungen durch Senkung der Gruppengrößen	35	35	WM (Rang 16)	-	-	-	-	-
22	Mitarbeit in Forschungsprojekten der Hochschule	34	34	WM (Rang 10)	Z3. Ausbildung wissenschaftlicher Nachwuchs	x	-	x	x
23	Wahrnehmung der Forschungskompetenz insbesondere durch Wissenschaftler anderer Hochschulen und Institutionen, Mitwirkung (Publikationen)	29	29	WM (Rang 3)	Z3. Forschung und Ergebnistransfer in die Wissenschaft	-	-	-	x
24	Vereinbarkeit von Familie und Beruf (Kinderbetreuung, Pflegebedürftige Angehörige)	23	23	NWM (Rang 12) WM (Rang 17)	-	x	x	x	-
	Gründungsunterstützung	23	23	WM (Rang 6)	Z6. Standortförderung, Hilfe bei Unternehmensgründung („Spin-offs“)	x	x	x	-
	Angemessene Studiengebühren	23	23	-	-	-	-	-	-
25	Evaluation der Lehre durch Studierende (Überarbeitung der Kriterien)	19	19	-	-	x	-	-	x
26	Bessere zeitliche Abstimmung der Lehrveranstaltungen	18	18	-	-	-	-	-	-
	Reduzierung von Veranstaltungsausfällen	18	18	-	-	-	-	-	-
27	Förderung der Studierendenmobilität (z.B. Stipendien)	14	14	WM (Rang 6)	Z1. Lehre und Betreuung	x	x	x	x
28	Berufsbegleitende Studienangebote	13	13	WM (Rang 16) NWM (Rang 12)	-	x	-	x	x
	Laborpersonal einstellen	13	13	-	-	-	-	-	-

(Quelle: Eigene Darstellung)



**Tabelle 71: Zielvorschläge nichtwissenschaftlicher Mitglieder einer deutschen staatlichen Hochschule**

Rang	Zielvorschläge nichtwissenschaftlichen Mitglieder (N=20)	Anzahl Zielvorschläge	Ziel-Vor-schläge (%)	Bezüge zu Stakeholder-gruppen	Bezüge (Mertens 2010)	HEP	Leitbild	Selbst-verständ-nis	Bologna Prozess Ziele
1	Erfolgreiche Einführung der gestuften Studiengänge	20	100	WM (Rang 1) Stud (Rang 1)	Z1. Lehre und Betreuung	x	-	x	x
	Direkte Kommunikationswege	20	100	-	-	-	-	-	-
	Mitspracherecht bei wichtigen Entscheidungen	20	100	-	-	-	x	-	-
	Mitbestimmung in den organisatorischen Prozessen	20	100	Stud (Rang 9)	-	-	x	-	-
	Verbesserung der organisatorischen Rahmenbedingungen (Unzufriedenheit)	20	100	WM (Rang 8) Stud (Rang 17)	-	-	-	-	-
2	Zufriedenheit mit Verwaltung, Bibliothek und IT	18	90	WM (Rang 1)	-	x	-	-	-
	Zufriedenheit mit Hochschule	18	90	WM (Rang 1)	-	-	-	-	-
3	Unternehmerische Arbeitsweisen	17	85	WM (Rang 8)	-	-	-	-	-
4	Optimierung Verwaltungsstrukturen und Prozesse	16	80	-	-	-	-	-	-
5	Transparenz des Studienangebotes für die Studierenden und die Praxis	15	75	WM (Rang 9) Stud (Rang 8)	-	-	-	-	x
6	Vermittlung grundlegender Kenntnisse für den Beruf	14	70	WM (Rang 6) Stud (Rang 7)	Z1. Lehre und Betreuung	x	x	x	x
	Wettbewerbsfähigkeit der Studienangebote (Studentische Nachfrage)	14	70	WM (Rang 6)	-	x	x	-	x
	Wettbewerbsfähigkeit der Hochschule	14	70	WM (Rang 5)	-	x	x	-	x
	Wettbewerbsfähigkeit um Hochschulpersonal (wissenschaftlich und nichtwissenschaftlich)	14	70	WM (Rang 8)	-	-	x	-	x
	Forschungsschwerpunkte für die Praxis Bekanntheit	14	70	WM (Rang 9)	-	-	-	-	-
	Zielbewusstsein schaffen (Durchsetzungsgrad in Zielvereinbarungen, Leitbild, Selbstverständnis, Hochschulentwicklungsplan)	14	70	WM (Rang 7)	-	x	x	-	x
7	"Gutes Personal" behalten	12	60	WM (Rang 8)	-	-	x	-	-
	Förderung interdisziplinäre Arbeitsweisen	12	60	WM (Rang 6) Stud (Rang 11)	-	x	x	x	x
	Weiterempfehlung der Studiengänge, Fachbereiche	12	60	WM (Rang 9)	-	-	-	-	-
	Weiterempfehlung der Hochschule	12	60	WM (Rang 9)	-	-	-	-	-
	Identifikation (Anschlussstudium, Übergangsquote steigern) Hochschule	12	60	WM (Rang 8)	-	-	-	-	-
	Identifikation (Anschlussstudium, Übergangsquote steigern) Fachbereich	12	60	WM (Rang 9)	-	-	-	-	-
	Drittmittel steigern (Diversifizierung der Quellen)	12	60	WM (Rang 1)	Z10. Drittmittelakquisition	x	-	-	x
8	Förderung sozialer Kompetenzen	11	55	Stud (Rang 12) WM (Rang 8)	-	-	-	-	x
9	Verbundenheit an die Hochschule steigern (z.B. Alumni)	10	50	WM (Rang 10)	-	x	x	-	x
	Positive Wahrnehmung der Gesellschaft (z.B. Auftritte in Medien)	10	50	WM (Rang 4)	Z5. Forschungs- und Ergebnistransfer in die Politik und Gesellschaft	x	x	x	x
10	Verbesserungsvorschläge annehmen	8	40	-	-	-	-	-	-
	Image der Hochschule steigern	8	40	-	-	-	-	-	-
	Angemessene Ziel- und Leistungsvereinbarung	8	40	-	-	-	-	-	-
11	Effektiver und effizienter Mitteleinsatz für die Lehre	7	35	-	-	-	-	-	-
12	Verbesserte (einfache) Transparenz Finanzierungsquellen und Mittelverwendung	4	20	WM (Rang 18)	-	-	-	-	-
	Flexible Arbeitszeiten	4	20	-	-	-	-	-	-
	Teamarbeit	4	20	-	-	-	-	-	-
	Vereinbarkeit von Familie und Beruf (Kinderbetreuung, Pflegebedürftige Angehörige)	4	20	WM (Rang 17) Stud (Rang 24)	-	x	x	x	-
	Steigerung der Studienbeiträgeinnahmen	4	20	-	-	-	-	-	-
	Einführung Finanzmanagementsystem	4	20	WM (Rang 18)	-	-	-	-	-
	Weiterentwicklung der Studienangebote (Teilzeitstudiengänge, berufsbegleitende und duale Studiengänge)	4	20	WM (Rang 16) Stud (Rang 28)	x	x	x	x	x
13	Ziel- und Leistungsorientiertes Controlling, Management der Finanzen	2	10	WM (Rang 18)	-	-	-	-	-

(Quelle: Eigene Darstellung)

**Tabelle 72: Items: Bedeutung lehrbezogene Ziele**

<b>Z1. Lehrbezogene Ziele (13 Items)</b>
...ich finde es wichtig, dass
die Implementierung gestufter europaweit vergleichbarer Studiengänge erfolgreich umgesetzt wird
Praxiserfahrungen im In- und Ausland gefördert werden (z.B. Hilfestellung bei der Suche nach Praktikums bzw. Praxissemesterplätze, Vermittlung von Stipendien)
Wünsche der Studierenden in der Lehre berücksichtigt werden
unternehmerische Sichtweisen gefördert werden
interdisziplinäre Sichtweisen gefördert werden
soziale Kompetenzen gefördert werden
kulturelle Kompetenzen gefördert werden
die Ausbildung von Nachwuchswissenschaftlern Berücksichtigung in der Lehre findet
Spezialkenntnisse vermittelt werden
breites Grundlagenwissen vermittelt wird
sich das Studienangebot am Arbeitsmarkt orientiert
das Betreuungsverhalten zwischen Lehrenden und Studierenden partnerschaftlich ist
die Lehr- und Lernformen (z.B. E-Learning, Projektarbeit) fortschrittlich sind

(Quelle: Eigene Darstellung)

**Tabelle 73: Items: Bedeutung forschungsbezogene Ziele**

<b>Forschungsbezogene Ziele (6 Items)</b>
...ich finde es wichtig, dass
die Hochschule kontinuierlich ihre Drittmittel steigert (z.B. für Forschung und Transfer)
Forschungs- und Ergebnistransfer in die Wissenschaft stattfindet
Forschungs- und Ergebnistransfer in die Praxis stattfindet
Forschungs- und Ergebnistransfer in die Gesellschaft stattfindet
nur eine Auswahl von eigenen Forschungsergebnissen transferiert wird (z.B. vor dem Hintergrund konkurrierender Nationen)
Spin-Off-Gründungen (Unternehmensgründungen aus Forschungseinrichtungen der Hochschule) gefördert werden (unternehmerischer Forschungs- und Ergebnistransfer)

(Quelle: Eigene Darstellung)

**Tabelle 74: Items: Zielbekanntheit**

<b>Zielbewusstesein (6 Items)</b>
Das Leitbild der Hochschule ist mir bekannt
Das Selbstverständnis der Hochschule ist mir bekannt
Die strategischen Ziele der Hochschule sind mir bekannt
Die Forschungsschwerpunkte der Hochschule sind mir bekannt
Das Studienangebot ist transparent
Die Studien- bzw. die Prüfungsordnung ist transparent

(Quelle: Eigene Darstellung)

**Tabelle 75: Items: Wettbewerbswahrnehmung**

<b>Wettbewerbswahrnehmung (4 Items)</b>
Den Wettbewerb der Hochschule um Studierende nehme ich wahr
Den Wettbewerb der Hochschule um nichtwissenschaftliche Mitglieder nehme ich wahr
Den Wettbewerb der Hochschule um wissenschaftliche Mitglieder (z.B. Professoren) nehme ich wahr
Ich finde es wichtig, dass diese Hochschule wettbewerbsfähig ist

(Quelle: Eigene Darstellung)

**Tabelle 76: Items: Zufriedenheit**

<b>Allgemeine Zufriedenheit (3 Items)</b>
Im Allgemeinen bin ich mit dieser Hochschule zufrieden
Im Allgemeinen bin ich mit meinem Fachbereich/meiner Organisationseinheit zufrieden
Im Allgemeinen bin ich mit den Rahmenbedingungen zufrieden

(Quelle: Eigene Darstellung)

**Tabelle 77: Items: Verbundenheit mit der Hochschule**

<b>Verbundenheit (7 Items)</b>
Ich kann mich mit meiner Hochschule identifizieren
Ich bin gerne Mitglied dieser Hochschule
Ich würde meinen Fachbereich/meine Organisationseinheit weiterempfehlen
Ich würde diese Hochschule weiterempfehlen
Ich fühle mich mit meinem Fachbereich/meiner Organisationseinheit verbunden
Ich fühle mich dieser Hochschule verbunden
Ich kann mir vorstellen, die Hochschule zu wechseln

(Quelle: Eigene Darstellung)

**Tabelle 78: Test auf Homogenität der Varianzen: Levene's Test**

	Levene-Statistik	df1	df2	Signifikanz
Prozessorientiert vs. Ergebnisorientiert	32,42	2	1720	0,00
Personenorientiert vs. Aufgabenorientiert	32,33	2	1721	0,00
Offenes System vs. Geschlossenes System	29,01	2	1721	0,00
Bedeutung lehrbezogene Ziele	6,25	2	1699	0,00
Bedeutung forschungsbezogene Ziele	4,54	2	1661	0,01
Zielbekanntheit	14,16	2	1697	0,00
Wettbewerbswahrnehmung	5,03	2	1661	0,01
Zufriedenheit	5,12	2	1663	0,01
Verbundenheit mit der Hochschule	8,35	2	1666	0,00

(Quelle: Eigene Berechnungen)

**Tabelle 79: ANOVA**

Organisationskultur- und Ziele-Dimensionen		Quadratsumme	df	Mittel der Quadrate	F	Signifikanz
Prozessorientiert versus Ergebnisorientiert	Zwischen den Gruppen Innerhalb der Gruppen Gesamt	19,25 569,96 589,21	2 1720 1722	9,62 0,33	29,04	0,00
Personenorientiert versus Aufgabenorientiert	Zwischen den Gruppen Innerhalb der Gruppen Gesamt	32,67 752,54 785,21	2 1721 1723	16,34 0,44	37,36	0,00
Organisationsgebunden versus Tätigkeitsgebunden	Zwischen den Gruppen Innerhalb der Gruppen Gesamt	47,30 638,94 686,24	2 1720 1722	23,65 0,37	63,67	0,00
Offenes System versus Geschlossenes System	Zwischen den Gruppen Innerhalb der Gruppen Gesamt	40,73 934,58 975,31	2 1721 1723	20,37 0,54	37,50	0,00
Schwache Kontrolle versus Starke Kontrolle	Zwischen den Gruppen Innerhalb der Gruppen Gesamt	13,95 930,57 944,52	2 1716 1718	6,98 0,54	12,86	0,00
Normativ versus Pragmatisch	Zwischen den Gruppen Innerhalb der Gruppen Gesamt	41,47 626,75 668,22	2 1719 1721	20,74 0,37	56,87	0,00
Bedeutung lehrbezogene Ziele	Zwischen den Gruppen Innerhalb der Gruppen Gesamt	32,76 843,31 876,07	2 1699 1701	16,38 0,50	33,00	0,00
Bedeutung forschungsbezogene Ziele	Zwischen den Gruppen Innerhalb der Gruppen Gesamt	40,07 1089,72 1129,78	2 1661 1663	20,03 0,66	30,54	0,00
Zielbekanntheit	Zwischen den Gruppen Innerhalb der Gruppen Gesamt	174,68 1679,16 1853,84	2 1697 1699	87,34 0,99	88,27	0,00
Wettbewerbswahrnehmung	Zwischen den Gruppen Innerhalb der Gruppen Gesamt	166,93 1700,15 1867,08	2 1661 1663	83,46 1,02	81,54	0,00
Zufriedenheit	Zwischen den Gruppen Innerhalb der Gruppen Gesamt	11,96 2153,39 2165,35	2 1663 1665	5,98 1,30	4,62	0,01
Verbundenheit mit der Hochschule	Zwischen den Gruppen Innerhalb der Gruppen Gesamt	73,49 1910,13 1983,62	2 1666 1668	36,74 1,15	32,05	0,00

(Quelle: Eigene Berechnungen)

**Tabelle 80: Prüfung auf Gleichheit der Mittelwerte: Welch-Test**

Organisationskultur- und Ziele-Dimensionen	Statistik	df1	df2	Sig.
Prozessorientiert vs. Ergebnisorientiert	Welch-Test	16,66	2	168,38
Personenorientiert vs. Aufgabenorientiert	Welch-Test	28,31	2	169,17
Organisationsgebunden vs. Tätigkeitsgebunden	Welch-Test	39,31	2	168,94
Offenes System vs. Geschlossenes System	Welch-Test	20,75	2	167,82
Schwache Kontrolle vs. Starke Kontrolle	Welch-Test	15,08	2	179,76
Normativ vs. Pragmatisch	Welch-Test	22,73	2	166,92
Bedeutung lehrbezogene Ziele	Welch-Test	42,40	2	188,84
Bedeutung forschungsbezogene Ziele	Welch-Test	40,51	2	187,39
Zielbekanntheit	Welch-Test	112,89	2	191,88
Wettbewerbswahrnehmung	Welch-Test	87,26	2	181,22
Zufriedenheit	Welch-Test	3,64	2	175,84
Verbundenheit mit der Hochschule	Welch-Test	48,58	2	188,03

(Quelle: Eigene Berechnungen)

**Tabelle 81: Kruskal-Wallis-Test**

	Bedeutung lehrbezogene Ziele	Bedeutung forschungsbezogene Ziele	Zielbekanntheit	Wettbewerbswahrnehmung	Zufriedenheit	Verbundenheit mit der Hochschule	Prozess- vs. Ergebnisorientierung	Personen- vs. Aufgabenorientierung	Offenes vs. Geschlossenes System
Chi-Quadrat	64,58	68,32	172,84	146,34	6,86	73,61	53,40	54,10	51,03
Df	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Asymptotische Signifikanz	0,00	0,00	0,00	0,00	0,03	0,00	0,00	0,00	0,00

a. Kruskal-Wallis-Test

b. Gruppenvariable: Ich bin:

(Quelle: Eigene Berechnungen)

**Tabelle 82: Deskriptive Statistik: Organisationskultur-Dimensionen**

Organisationskultur-Dimensionen (Hofstede et al., 1990) (Skalendepol mit niedrigem Skalenwert wird zuerst genannt) 1= Niedrig; 6= Hoch	Stakeholdergruppen	N	Standardabweichung	Standardfehler	95%-Konfidenzintervall für den Mittelwert			Minimum	Maximum
					Untergrenze	Mittelwert	Obergrenze		
Prozessorientiert versus Ergebnisorientiert	Studierende	1483	0,54	0,01	3,88	3,90	3,93	1,50	5,83
	Wissenschaftlich	138	0,82	0,07	4,09	4,22	4,36	2,08	6,00
	Nichtwissenschaftlich	102	0,66	0,07	3,55	3,68	3,80	2,08	5,73
	Gesamt	1723	0,58	0,01	3,89	3,92	3,94	1,50	6,00
Personenorientiert versus Aufgabenorientiert	Studierende	1483	0,62	0,02	3,55	3,58	3,61	1,56	5,78
	Wissenschaftlich	139	0,92	0,08	3,39	3,55	3,70	1,78	6,00
	Nichtwissenschaftlich	102	0,76	0,08	4,01	4,16	4,31	2,56	5,56
	Gesamt	1724	0,68	0,02	3,58	3,61	3,64	1,56	6,00
Organisationsgebunden versus Tätigkeitsgebunden	Studierende	1483	0,58	0,02	3,75	3,78	3,81	1,80	6,00
	Wissenschaftlich	138	0,68	0,06	4,04	4,16	4,27	1,60	5,60
	Nichtwissenschaftlich	102	0,86	0,09	3,09	3,26	3,43	1,80	5,20
	Gesamt	1723	0,63	0,02	3,75	3,78	3,81	1,60	6,00
Offenes System versus Geschlossenes System	Studierende	1483	0,69	0,02	2,98	3,01	3,05	1,00	5,67
	Wissenschaftlich	139	0,94	0,08	2,74	2,90	3,06	1,00	6,00
	Nichtwissenschaftlich	102	1,00	0,10	3,45	3,64	3,84	1,33	5,60
	Gesamt	1724	0,75	0,02	3,01	3,04	3,08	1,00	6,00
Schwache Kontrolle versus Starke Kontrolle	Studierende	1479	0,73	0,02	3,98	4,02	4,06	1,00	6,00
	Wissenschaftlich	138	0,81	0,07	4,05	4,19	4,32	1,25	6,00
	Nichtwissenschaftlich	102	0,65	0,06	4,24	4,36	4,49	2,25	5,75
	Gesamt	1719	0,74	0,02	4,02	4,05	4,09	1,00	6,00
Normativ versus Pragmatisch	Studierende	1482	0,56	0,01	3,64	3,67	3,70	1,50	5,75
	Wissenschaftlich	138	0,68	0,06	3,68	3,79	3,91	2,00	5,67
	Nichtwissenschaftlich	102	0,99	0,10	2,85	3,04	3,24	1,20	5,20
	Gesamt	1722	0,62	0,02	3,61	3,64	3,67	1,20	5,75

(Quelle: Eigene Berechnungen)

**Tabelle 83: Deskriptive Statistik: Eigenentwickelte Konstrukte**

Eigenentwickelte Konstrukte 1= Niedrig; 6= Hoch	Stakeholdergruppen	N	Standard- ab- weichung	Stan- dard- fehler	95%-Konfidenzintervall für den Mittelwert			Minimum	Maximum
					Unter- grenze	Mittel- wert	Ober- grenze		
Bedeutung lehrbezogene Ziele	Studierende	1462	0,72	0,02	4,53	4,57	4,61	1,00	6,00
	Wissenschaftlich	138	0,58	0,05	4,74	4,83	4,93	2,38	6,00
	Nichtwissenschaftlich	102	0,61	0,06	4,97	5,09	5,21	3,62	6,00
	Gesamt	1702	0,72	0,02	4,59	4,62	4,66	1,00	6,00
Bedeutung forschungsbe- zogene Ziele	Studierende	1424	0,82	0,02	4,08	4,12	4,16	1,00	6,00
	Wissenschaftlich	138	0,77	0,07	4,31	4,44	4,57	1,83	6,00
	Nichtwissenschaftlich	102	0,66	0,07	4,55	4,68	4,81	2,17	6,00
	Gesamt	1664	0,82	0,02	4,14	4,18	4,22	1,00	6,00
Zielbekanntheit	Studierende	1459	1,01	0,03	3,55	3,60	3,66	1,00	6,00
	Wissenschaftlich	139	0,96	0,08	4,41	4,58	4,74	1,50	6,00
	Nichtwissenschaftlich	102	0,72	0,07	4,31	4,45	4,59	1,50	5,83
	Gesamt	1700	1,04	0,03	3,68	3,73	3,78	1,00	6,00
Wettbewerbs- wahrnehmung	Studierende	1425	1,02	0,03	3,33	3,38	3,44	1,00	6,00
	Wissenschaftlich	138	1,07	0,09	4,11	4,29	4,47	1,25	6,00
	Nichtwissenschaftlich	101	0,87	0,09	4,12	4,29	4,46	1,50	6,00
	Gesamt	1664	1,06	0,03	3,46	3,51	3,57	1,00	6,00
Zufriedenheit	Studierende	1426	1,13	0,03	4,06	4,12	4,18	1,00	6,00
	Wissenschaftlich	138	1,15	0,10	3,93	4,13	4,32	1,00	6,00
	Nichtwissenschaftlich	102	1,29	0,13	3,51	3,77	4,02	1,67	6,00
	Gesamt	1666	1,14	0,03	4,04	4,10	4,15	1,00	6,00
Verbundenheit mit der Hochschule	Studierende	1429	1,08	0,03	3,99	4,05	4,11	1,00	6,00
	Wissenschaftlich	138	1,10	0,09	4,21	4,40	4,58	1,00	6,00
	Nichtwissenschaftlich	102	0,81	0,08	4,70	4,86	5,02	2,00	6,00
	Gesamt	1669	1,09	0,03	4,08	4,13	4,18	1,00	6,00

(Quelle: Eigene Berechnungen)

**Tabelle 84: Deskriptive Statistik: 41 Organisationskultur-Items**

Organisationskultur-Items 1= Niedrig; 6= Hoch	Stakeholdergruppen	N	Standard- ab- weichung	Stan- dard- fehler	95%-Konfidenzintervall für den Mittelwert			Mini- mum	Maxi- mum
					Unter- grenze	Mittel- wert	Ober- grenze		
fühlen sich die Menschen in unbekannten Situationen unwohl und sie versuchen kein Risiko einzugehen (1)	Studierende	1435	1,11	0,03	3,24	3,30	3,36	1	6
	Wissenschaftlich	134	1,38	0,12	3,43	3,66	3,90	1	6
	Nichtwissenschaftlich	102	1,21	0,12	2,46	2,70	2,93	1	6
	Gesamt	1671	1,15	0,03	3,24	3,29	3,35	1	6
fühlen sich die Menschen in unbekannten Situationen wohl und es stört sie nicht ein Risiko einzu- gehen (6)	Studierende	1456	1,01	0,03	3,85	3,91	3,96	1	6
	Wissenschaftlich	137	0,98	0,08	4,12	4,28	4,45	2	6
	Nichtwissenschaftlich	102	1,16	0,11	4,12	4,34	4,57	1	6
	Gesamt	1695	1,03	0,02	3,91	3,96	4,01	1	6
strengen sich die Menschen niemals an (1)	Studierende	1456	1,25	0,03	3,91	3,98	4,04	1	6
	Wissenschaftlich	138	1,07	0,09	4,51	4,69	4,87	2	6
	Nichtwissenschaftlich	101	1,34	0,13	3,71	3,97	4,23	1	6
	Gesamt	1695	1,25	0,03	3,97	4,03	4,09	1	6
Bringt jeder Tag neue Herausfor- derungen (6)	Studierende	1456	1,25	0,03	3,91	3,98	4,04	1	6
	Wissenschaftlich	138	1,07	0,09	4,51	4,69	4,87	2	6
	Nichtwissenschaftlich	101	1,34	0,13	3,71	3,97	4,23	1	6
	Gesamt	1695	1,25	0,03	3,97	4,03	4,09	1	6
bieten wir immer die gleichen Studiengänge und außerfachlichen Lehrveranstaltungen an (1)	Studierende	1437	1,30	0,03	3,14	3,20	3,27	1	6
	Wissenschaftlich	133	1,29	0,11	3,95	4,17	4,39	1	6
	Nichtwissenschaftlich	96	1,16	0,12	3,56	3,79	4,03	1	6
	Gesamt	1666	1,32	0,03	3,25	3,32	3,38	1	6
bieten wir immer neue Studien- gänge und außerfachliche Veran- staltungen an (6)	Studierende	1437	1,30	0,03	3,14	3,20	3,27	1	6
	Wissenschaftlich	133	1,29	0,11	3,95	4,17	4,39	1	6
	Nichtwissenschaftlich	96	1,16	0,12	3,56	3,79	4,03	1	6
	Gesamt	1666	1,32	0,03	3,25	3,32	3,38	1	6

## V Anhang

werden Fehler in allen Fällen bestraft (1)	Studierende	1437	1,14	0,03	3,98	4,04	4,10	1	6
	Wissenschaftlich	133	1,10	0,10	4,13	4,32	4,50	1	6
werden Fehler in manchen Teilen als Folge von Initiative akzeptiert (6)	Nichtwissenschaftlich	100	1,23	0,12	3,25	3,49	3,73	1	6
	Gesamt	1670	1,15	0,03	3,97	4,03	4,08	1	6
bekommen wir von unserem Vorgesetzten (bzw. Studierende: Dozenten) nur eine Rückmeldung, wenn wir Fehler gemacht haben (1)	Studierende	1445	1,41	0,04	3,48	3,56	3,63	1	6
	Wissenschaftlich	137	1,52	0,13	3,56	3,82	4,07	1	6
	Nichtwissenschaftlich	102	1,53	0,15	2,57	2,87	3,17	1	6
bekommen wir von unserem Vorgesetzten (bzw. Studierende: Dozenten) auch eine Rückmeldung, wenn wir gut gearbeitet haben (6)	Gesamt	1684	1,44	0,04	3,47	3,54	3,61	1	6
gehen wir miteinander eher förmlich um (1)	Studierende	1448	1,16	0,03	4,59	4,65	4,71	1	6
	Wissenschaftlich	136	1,30	0,11	4,47	4,69	4,91	1	6
Gehen wir miteinander eher locker um (6)	Nichtwissenschaftlich	102	1,66	0,16	2,71	3,04	3,37	1	6
	Gesamt	1686	1,27	0,03	4,50	4,56	4,62	1	6
Das Verhalten eines typischen Mitglieds in unserer Organisation ist zurückhaltend (1)	Studierende	1439	1,13	0,03	3,89	3,95	4,01	1	6
	Wissenschaftlich	134	1,41	0,12	3,96	4,20	4,44	1	6
Das Verhalten eines typischen Mitglieds in unserer Organisation ist initiativ (6)	Nichtwissenschaftlich	102	1,49	0,15	3,81	4,10	4,39	1	6
	Gesamt	1675	1,18	0,03	3,92	3,98	4,04	1	6
Das Verhalten eines typischen Mitglieds in unserer Organisation ist kühl (1)	Studierende	1435	1,18	0,03	4,05	4,11	4,17	1	6
	Wissenschaftlich	135	1,21	0,10	4,37	4,58	4,78	1	6
Das Verhalten eines typischen Mitglieds in unserer Organisation ist herzlich (6)	Nichtwissenschaftlich	102	1,43	0,14	2,94	3,23	3,51	1	6
	Gesamt	1672	1,22	0,03	4,04	4,10	4,15	1	6
Das Verhalten eines typischen Mitglieds in unserer Organisation ist indirekt (1)	Studierende	1415	1,09	0,03	4,13	4,19	4,25	1	6
	Wissenschaftlich	135	1,34	0,12	3,89	4,12	4,35	1	6
Das Verhalten eines typischen Mitglieds in unserer Organisation ist direkt (6)	Nichtwissenschaftlich	102	1,41	0,14	3,99	4,26	4,54	1	6
	Gesamt	1652	1,14	0,03	4,13	4,19	4,24	1	6
Das Verhalten eines typischen Mitglieds in unserer Organisation ist langsam (1)	Studierende	1425	1,16	0,03	3,79	3,85	3,91	1	6
	Wissenschaftlich	135	1,29	0,11	3,63	3,85	4,07	1	6
Das Verhalten eines typischen Mitglieds in unserer Organisation ist schnell (6)	Nichtwissenschaftlich	102	1,21	0,12	3,81	4,05	4,29	1	6
	Gesamt	1662	1,18	0,03	3,81	3,86	3,92	1	6
Das Verhalten eines typischen Mitglieds in unserer Organisation ist pessimistisch (1)	Studierende	1433	1,12	0,03	4,09	4,15	4,21	1	6
	Wissenschaftlich	135	1,26	0,11	4,12	4,33	4,55	1	6
Das Verhalten eines typischen Mitglieds in unserer Organisation ist optimistisch (6)	Nichtwissenschaftlich	102	1,14	0,11	4,03	4,25	4,48	1	6
	Gesamt	1670	1,14	0,03	4,12	4,17	4,23	1	6
werden alle wichtigen Entscheidungen von der Gruppe oder den Ausschüssen getroffen (1)	Studierende	1450	1,28	0,03	3,55	3,62	3,68	1	6
	Wissenschaftlich	137	1,53	0,13	3,54	3,80	4,05	1	6
werden alle wichtigen Entscheidungen von einzelnen Personen getroffen (6)	Nichtwissenschaftlich	102	1,39	0,14	4,49	4,76	5,04	1	6
	Gesamt	1689	1,34	0,03	3,64	3,70	3,76	1	6
geht es immer zuerst um die Berücksichtigung persönlicher Probleme der Hochschulmitglieder erst danach zählt die Erledigung der Arbeit (1)	Studierende	1458	1,18	0,03	3,98	4,04	4,10	1	6
	Wissenschaftlich	138	1,24	0,11	3,88	4,09	4,30	1	6
	Nichtwissenschaftlich	102	1,16	0,12	4,45	4,68	4,90	2	6
geht es immer erst um die Erledigung der Arbeit, es gibt wenig Interesse an den persönlichen Problemen der Hochschulmitglieder (6)	Gesamt	1698	1,20	0,03	4,03	4,08	4,14	1	6
werden Entscheidungen von Experten getroffen, unabhängig von ihrer Hierarchiestufe (1)	Studierende	1407	1,09	0,03	4,05	4,10	4,16	1	6
	Wissenschaftlich	133	1,37	0,12	4,02	4,26	4,49	1	6
werden Entscheidungen zentral	Nichtwissenschaftlich	101	1,04	0,10	4,95	5,16	5,36	2	6

## V Anhang

von der höchsten Führungsebene getroffen (6)	Gesamt	1641	1,14	0,03	4,13	4,18	4,24	1	6
Werden wir bei unserer beruflichen Weiterentwicklung unterstützt (1)  Erfahren wir wenig Unterstützung bei der beruflichen Weiterentwicklung (6)	Studierende	1434	1,13	0,03	3,40	3,46	3,52	1	6
	Wissenschaftlich	134	1,56	0,14	3,05	3,31	3,58	1	6
	Nichtwissenschaftlich	99	1,25	0,13	4,03	4,28	4,53	2	6
	Gesamt	1667	1,20	0,03	3,44	3,50	3,55	1	6
werden Veränderungen in Abstimmung mit den betroffenen Beschäftigten/Studierenden durchgeführt (1)  werden Veränderungen ohne Abstimmung mit den betroffenen Beschäftigten/Studierenden durchgeführt (6)	Studierende	1423	1,31	0,03	3,61	3,68	3,75	1	6
	Wissenschaftlich	138	1,62	0,14	3,22	3,49	3,77	1	6
	Nichtwissenschaftlich	100	1,44	0,14	4,27	4,56	4,85	1	6
	Gesamt	1661	1,36	0,03	3,65	3,72	3,78	1	6
werden Neueinsteiger dabei unterstützt, sich rasch an die Arbeit/Studium und an die Gruppe zu gewöhnen (1)  müssen sich Neueinsteiger selbst zurechtfinden (6)	Studierende	1457	1,57	0,04	2,99	3,07	3,15	1	6
	Wissenschaftlich	138	1,51	0,13	2,48	2,74	2,99	1	6
	Nichtwissenschaftlich	101	1,56	0,16	3,49	3,80	4,11	1	6
	Gesamt	1696	1,58	0,04	3,01	3,09	3,16	1	6
unterstützen unsere leitenden Führungskräfte (bzw. Studierende: Dozenten) die Zugehörigkeit zur Gewerkschaft (bzw. Studierende: Studentische Vertretungen) (1)  lehnen unsere leitenden Führungskräfte (bzw. Studierende: Dozenten) die Zugehörigkeit zur Gewerkschaft (bzw. Studierende: Studentische Vertretungen) ab (6)	Studierende	1404	1,13	0,03	3,20	3,26	3,32	1	6
	Wissenschaftlich	123	1,09	0,10	3,04	3,24	3,43	1	6
	Nichtwissenschaftlich	94	0,87	0,09	3,21	3,38	3,56	2	6
	Gesamt	1621	1,11	0,03	3,21	3,26	3,32	1	6
ist unsere Hochschule sehr gut in der Gesellschaft integriert (1)  ist unsere Hochschule nicht in der Gesellschaft integriert (6)	Studierende	1439	1,25	0,03	2,86	2,93	2,99	1	6
	Wissenschaftlich	130	1,20	0,11	2,50	2,71	2,92	1	6
	Nichtwissenschaftlich	100	1,12	0,11	2,57	2,79	3,01	1	6
	Gesamt	1669	1,24	0,03	2,84	2,90	2,96	1	6
übernimmt unsere Hochschule eine starke soziale Verantwortung für uns und unsere Familien (1)  ist unsere Hochschule nur an unserer Arbeit/Studium interessiert (6)	Studierende	1453	1,39	0,04	3,99	4,06	4,13	1	6
	Wissenschaftlich	138	1,36	0,12	3,81	4,04	4,26	1	6
	Nichtwissenschaftlich	100	1,36	0,14	3,76	4,03	4,30	1	6
	Gesamt	1691	1,38	0,03	3,99	4,06	4,12	1	6
planen wir nur bis zum nächsten Tag (1)  planen wir mindestens die nächsten drei Jahre (6)	Studierende	1454	1,25	0,03	3,40	3,47	3,53	1	6
	Wissenschaftlich	137	1,37	0,12	3,58	3,81	4,04	1	6
	Nichtwissenschaftlich	100	1,22	0,12	2,90	3,14	3,38	1	6
	Gesamt	1691	1,26	0,03	3,41	3,47	3,54	1	6
beziehen sich die Regeln unserer Hochschule neben unserem Beruf bzw. Studium auch auf unser Privatleben (1)  ist unser Privatleben unsere Sache (6)	Studierende	1453	1,40	0,04	4,42	4,49	4,56	1	6
	Wissenschaftlich	138	1,25	0,11	4,64	4,85	5,06	1	6
	Nichtwissenschaftlich	101	1,71	0,17	3,33	3,66	4,00	1	6
	Gesamt	1692	1,42	0,03	4,40	4,47	4,54	1	6
haben Menschen mit einem passenden sozialen Hintergrund bessere Chancen auf eine Einstellung/ Immatrikulation (1)  sind Fähigkeiten (bzw. für Studierende: gutes Abitur) die einzigen Einstellungsgründe (bzw. für Studierende: Immatrikulation), ihr sozialer Hintergrund beeinflusst nicht die Entscheidung (6)	Studierende	1456	1,44	0,04	4,11	4,18	4,25	1	6
	Wissenschaftlich	135	1,31	0,11	4,01	4,24	4,46	1	6
	Nichtwissenschaftlich	100	1,65	0,17	2,68	3,01	3,34	1	6
	Gesamt	1691	1,47	0,04	4,04	4,11	4,18	1	6
sind Konkurrenz und Misstrauen zwischen Fachbereichen bzw. Organisationseinheiten normal (1)  sind Zusammenarbeit und Vertrauen zwischen Fachbereichen bzw. Organisationseinheiten normal (6)  spüren wir kaum Wettbewerb zu	Studierende	1442	1,19	0,03	3,95	4,01	4,07	1	6
	Wissenschaftlich	138	1,40	0,12	3,72	3,96	4,19	1	6
	Nichtwissenschaftlich	101	1,50	0,15	2,53	2,82	3,12	1	6
	Gesamt	1681	1,26	0,03	3,88	3,94	4,00	1	6
	Studierende	1444	1,43	0,04	2,70	2,77	2,85	1	6

## V Anhang

anderen Hochschulen (1)	Wissenschaftlich	137	1,46	0,12	3,70	3,95	4,20	1	6
spüren wir starken Wettbewerb zu anderen Hochschulen (6)	Nichtwissenschaftlich	101	1,19	0,12	3,43	3,66	3,90	1	6
	Gesamt	1682	1,47	0,04	2,85	2,92	2,99	1	6
sind wir offen gegenüber neuen Hochschulmitgliedern und Außenstehenden (1)	Studierende	1461	1,15	0,03	2,39	2,45	2,51	1	6
	Wissenschaftlich	135	1,26	0,11	2,04	2,26	2,47	1	6
sind wir verschlossen gegenüber Hochschulmitgliedern, sogar gegenüber Mitgliedern anderer Fachbereiche (6)	Nichtwissenschaftlich	102	1,55	0,15	3,11	3,41	3,72	1	6
	Gesamt	1698	1,21	0,03	2,44	2,49	2,55	1	6
würde fast jeder Mensch in unsere Hochschule passen (1)	Studierende	1453	1,30	0,03	2,66	2,73	2,79	1	6
	Wissenschaftlich	135	1,24	0,11	2,80	3,01	3,22	1	6
würden nur sehr spezielle Menschen in unsere Hochschule passen (6)	Nichtwissenschaftlich	99	1,17	0,12	3,27	3,51	3,74	1	6
	Gesamt	1687	1,31	0,03	2,73	2,79	2,86	1	6
brauchen neue Hochschulmitglieder normalerweise nur wenige Tage um sich bei uns wohl zu fühlen (1)	Studierende	1456	1,31	0,03	3,10	3,17	3,24	1	6
	Wissenschaftlich	137	1,40	0,12	2,61	2,85	3,08	1	6
	Nichtwissenschaftlich	101	1,46	0,15	3,55	3,84	4,13	1	6
brauchen neue Hochschulmitglieder normalerweise mehr als ein Jahr um sich bei uns wohl zu fühlen (6)	Gesamt	1694	1,34	0,03	3,12	3,19	3,25	1	6
ist für uns unser Fachbereich/unsere Organisationseinheit die beste in der gesamten Hochschule (1)	Studierende	1439	1,19	0,03	2,77	2,84	2,90	1	6
	Wissenschaftlich	134	1,09	0,09	2,24	2,43	2,61	1	6
	Nichtwissenschaftlich	100	0,95	0,10	2,58	2,77	2,96	1	6
ist für uns unser Fachbereich/unsere Organisationseinheit die schlechteste in der gesamten Hochschule (6)	Gesamt	1673	1,17	0,03	2,74	2,80	2,85	1	6
wird sehr viel Wert auf unser Arbeitsumfeld/Studienumfeld (Büro, Mensa, Hörsäle,...) gelegt (1)	Studierende	1445	1,44	0,04	3,21	3,28	3,36	1	6
	Wissenschaftlich	138	1,52	0,13	3,34	3,59	3,85	1	6
	Nichtwissenschaftlich	102	1,59	0,16	3,88	4,20	4,51	1	6
wird sehr wenig Wert auf unser Arbeitsumfeld/Studienumfeld (Büro, Mensa, Hörsäle, ...) gelegt (6)	Gesamt	1685	1,47	0,04	3,29	3,36	3,43	1	6
sind unsere leitenden Führungskräfte (bzw. Studierende: Dozenten) großzügig mit Dingen, die unser Leben angenehmer machen können (1)	Studierende	1432	1,13	0,03	3,56	3,62	3,68	1	6
	Wissenschaftlich	138	1,44	0,12	2,86	3,10	3,34	1	6
	Nichtwissenschaftlich	100	1,44	0,14	3,86	4,14	4,42	1	6
sind unsere leitenden Führungskräfte (bzw. Studierende: Dozenten) kleinlich mit Dingen, die unser Leben angenehmer machen (6)	Gesamt	1670	1,19	0,03	3,55	3,61	3,66	1	6
ist sich niemand von uns über Kosten (Zeit, Material,...) bewusst (1)	Studierende	1452	1,34	0,04	3,83	3,90	3,97	1	6
	Wissenschaftlich	136	1,40	0,12	3,74	3,98	4,21	1	6
ist sich jeder von uns über Kosten (Zeit, Material, ...) bewusst (6)	Nichtwissenschaftlich	102	1,19	0,12	3,77	4,00	4,23	1	6
	Gesamt	1690	1,34	0,03	3,85	3,91	3,98	1	6
machen wir viele Witze über unsere Hochschule und unsere Berufe (bzw. Studierende: Berufswahl) (1)	Studierende	1454	1,33	0,03	3,18	3,25	3,32	1	6
	Wissenschaftlich	137	1,28	0,11	3,27	3,49	3,71	1	6
	Nichtwissenschaftlich	102	1,27	0,13	3,85	4,10	4,35	1	6
sprechen wir immer ernsthaft über unsere Hochschule und unsere Berufe (bzw. Studierende: Berufswahl) (6)	Gesamt	1693	1,34	0,03	3,26	3,32	3,38	1	6
halten wir Besprechungstermine nie ein (1)	Studierende	1456	1,09	0,03	4,56	4,62	4,67	1	6
	Wissenschaftlich	137	1,12	0,10	4,67	4,86	5,05	2	6
halten wir Besprechungstermine immer ein (6)	Nichtwissenschaftlich	100	1,02	0,10	4,82	5,02	5,22	1	6
	Gesamt	1693	1,09	0,03	4,61	4,66	4,71	1	6
Das Verhalten eines typischen Mitglieds in unserer Organisation ist nachlässig (1)	Studierende	1431	1,16	0,03	4,26	4,32	4,38	1	6
	Wissenschaftlich	135	1,16	0,10	4,20	4,40	4,60	1	6



## V Anhang

Das Verhalten eines typischen Mitglieds in unserer Organisation ist gepflegt (6)	Nichtwissenschaftlich	102	1,16	0,11	4,13	4,35	4,58	1	6
	Gesamt	1668	1,16	0,03	4,27	4,33	4,38	1	6
stellen wir an erster Stelle die Erfüllung der internen Prozesse (1)	Studierende	1437	1,10	0,03	3,55	3,61	3,66	1	6
	Wissenschaftlich	137	1,42	0,12	4,20	4,44	4,68	1	6
stellen wir an erste Stelle die Erfüllung von Kundenanforderungen (Studierende, Forschungspartner, ...) (6)	Nichtwissenschaftlich	102	1,72	0,17	2,90	3,24	3,57	1	6
	Gesamt	1676	1,20	0,03	3,59	3,65	3,71	1	6
die Erfüllung der internen Prozesse, ist wichtiger, als das Ergebnis (1)	Studierende	1439	1,18	0,03	3,48	3,54	3,60	1	6
	Wissenschaftlich	136	1,55	0,13	3,77	4,03	4,29	1	6
die Ergebnisse sind wichtiger, als die Erfüllung interner Prozesse (6)	Nichtwissenschaftlich	102	1,46	0,14	2,63	2,91	3,20	1	6
	Gesamt	1677	1,25	0,03	3,48	3,54	3,60	1	6
stellen wir bei Organisationsethik und Rechtschaffenheit hohe Ansprüche an uns, auch auf Kosten kurzfristiger Möglichkeiten (1)	Studierende	1428	1,00	0,03	3,23	3,29	3,34	1	6
	Wissenschaftlich	132	1,38	0,12	3,50	3,73	3,97	1	6
	Nichtwissenschaftlich	100	1,44	0,14	2,40	2,69	2,98	1	6
sind wir bei der Organisationsethik sehr pragmatisch; nicht dogmatisch (6)	Gesamt	1660	1,08	0,03	3,23	3,29	3,34	1	6
trägt unsere Hochschule sehr viel zum Wohl unserer Gesellschaft bei (1)	Studierende	1449	1,24	0,03	3,22	3,29	3,35	1	6
	Wissenschaftlich	134	1,23	0,11	2,57	2,78	2,99	1	6
	Nichtwissenschaftlich	102	1,13	0,11	2,78	3,00	3,22	1	5
trägt unsere Hochschule sehr wenig zum Wohl unserer Gesellschaft bei (6)	Gesamt	1685	1,24	0,03	3,17	3,23	3,29	1	6
sprechen wir oft über die Geschichte unserer Hochschule (1)	Studierende	1438	1,39	0,04	4,59	4,66	4,74	1	6
	Wissenschaftlich	137	1,36	0,12	3,71	3,94	4,17	1	6
sprechen wir niemals über die Geschichte unserer Hochschule (6)	Nichtwissenschaftlich	101	1,37	0,14	3,08	3,35	3,62	1	6
	Gesamt	1676	1,43	0,03	4,46	4,53	4,59	1	6

(Quelle: Eigene Berechnungen in Anlehnung an Hofstede et al., 1990)

**Tabelle 85: Deskriptive Statistik: 39 Ziele-Items**

Ziele-Items 1= Volle Ablehnung 6= Volle Zustimmung	Stakeholdergruppen	N	Standard- abweichung	Standard- fehler	95%-Konfidenzintervall für den Mittelwert			Minimum	Maximum
					Untergrenze	Mittelwert	Obergrenze		
Ich finde es wichtig, dass die Einführung gestufter europaweit vergleichbarer Studiengänge erfolgreich umgesetzt wird	Studierende	1404	1,33	0,04	4,32	4,39	4,46	1	6
	Wissenschaftlich	135	1,17	0,10	4,56	4,76	4,96	1	6
	Nichtwissenschaftlich	100	1,19	0,12	4,79	5,03	5,27	1	6
	Gesamt	1639	1,32	0,03	4,40	4,46	4,52	1	6
Ich finde es wichtig, dass Praxiserfahrungen im In- und Ausland gefördert werden (z.B. Hilfestellung bei der Suche nach Praktikums- und Praxissemesterplätze oder Vermittlung von Stipendien)	Studierende	1413	1,29	0,03	4,82	4,89	4,95	1	6
	Wissenschaftlich	137	0,94	0,08	5,10	5,26	5,41	2	6
	Nichtwissenschaftlich	101	0,81	0,08	5,11	5,27	5,43	3	6
	Gesamt	1651	1,25	0,03	4,88	4,94	5,00	1	6
Ich finde es wichtig, dass die Wünsche der Studierenden in der Lehre berücksichtigt werden	Studierende	1408	1,19	0,03	4,89	4,96	5,02	1	6
	Wissenschaftlich	138	1,02	0,09	4,72	4,89	5,06	1	6
	Nichtwissenschaftlich	100	0,88	0,09	4,69	4,87	5,05	2	6
	Gesamt	1646	1,16	0,03	4,89	4,94	5,00	1	6
Ich finde es wichtig, dass unternehmerische Sichtweisen gefördert werden	Studierende	1399	1,18	0,03	4,70	4,77	4,83	1	6
	Wissenschaftlich	138	1,21	0,10	4,54	4,75	4,95	1	6
	Nichtwissenschaftlich	101	0,96	0,10	5,02	5,21	5,40	2	6
	Gesamt	1638	1,17	0,03	4,73	4,79	4,85	1	6
Ich finde es wichtig, dass soziale Kompetenzen gefördert werden	Studierende	1413	1,18	0,03	4,76	4,82	4,88	1	6
	Wissenschaftlich	138	0,90	0,08	5,23	5,38	5,53	1	6
	Nichtwissenschaftlich	100	0,69	0,07	5,36	5,50	5,64	3	6
	Gesamt	1651	1,16	0,03	4,85	4,91	4,96	1	6
Ich finde es wichtig, dass kulturelle Kompetenzen gefördert werden	Studierende	1419	1,31	0,03	4,34	4,41	4,47	1	6
	Wissenschaftlich	136	1,05	0,09	4,92	5,10	5,27	1	6

## V Anhang

	Nichtwissenschaftlich	100	1,00	0,10	4,99	5,19	5,39	2	6
	Gesamt	1655	1,30	0,03	4,45	4,51	4,57	1	6
Ich finde es wichtig, dass interdisziplinäre Sichtweisen gefördert werden	Studierende	1408	1,17	0,03	4,49	4,55	4,62	1	6
	Wissenschaftlich	137	0,86	0,07	5,21	5,36	5,50	1	6
	Nichtwissenschaftlich	101	0,84	0,08	5,10	5,27	5,43	3	6
	Gesamt	1646	1,17	0,03	4,61	4,66	4,72	1	6
Ich finde es wichtig, dass die Ausbildung von Nachwuchswissenschaftlern besondere Berücksichtigung in der Lehre findet	Studierende	1409	1,17	0,03	4,29	4,35	4,41	1	6
	Wissenschaftlich	138	1,14	0,10	4,40	4,59	4,79	1	6
	Nichtwissenschaftlich	101	0,95	0,09	4,73	4,92	5,11	1	6
	Gesamt	1648	1,16	0,03	4,35	4,41	4,46	1	6
Ich finde es wichtig, dass überwiegend Spezialkenntnisse vermittelt werden	Studierende	1406	1,13	0,03	3,87	3,93	3,99	1	6
	Wissenschaftlich	137	1,21	0,10	3,31	3,51	3,72	1	6
	Nichtwissenschaftlich	101	1,21	0,12	4,13	4,37	4,60	1	6
	Gesamt	1644	1,15	0,03	3,87	3,92	3,98	1	6
Ich finde es wichtig, dass überwiegend breites Grundlagenwissen vermittelt wird	Studierende	1408	1,16	0,03	4,45	4,51	4,57	1	6
	Wissenschaftlich	137	1,04	0,09	4,46	4,64	4,81	1	6
	Nichtwissenschaftlich	100	0,94	0,09	4,68	4,87	5,06	2	6
	Gesamt	1645	1,14	0,03	4,48	4,54	4,59	1	6
Ich finde es wichtig, dass sich das Studienangebot am Arbeitsmarkt orientiert	Studierende	1401	1,18	0,03	4,66	4,72	4,78	1	6
	Wissenschaftlich	138	1,19	0,10	4,39	4,59	4,79	1	6
	Nichtwissenschaftlich	100	0,99	0,10	4,98	5,18	5,38	1	6
	Gesamt	1639	1,18	0,03	4,68	4,74	4,79	1	6
Ich finde es wichtig, dass das Betreuungsverhalten zwischen Lehrenden und Studierenden partnerschaftlich ist	Studierende	1401	1,20	0,03	4,51	4,57	4,63	1	6
	Wissenschaftlich	137	1,02	0,09	4,99	5,16	5,33	1	6
	Nichtwissenschaftlich	102	1,02	0,10	4,92	5,12	5,32	2	6
	Gesamt	1640	1,19	0,03	4,60	4,65	4,71	1	6
Ich finde es wichtig, dass die Lehr- und Lernformen fortschrittlich sind (z.B. E-Learning, Projektarbeit)	Studierende	1395	1,19	0,03	4,66	4,72	4,78	1	6
	Wissenschaftlich	136	1,17	0,10	4,69	4,89	5,09	1	6
	Nichtwissenschaftlich	102	0,81	0,08	5,21	5,37	5,53	3	6
	Gesamt	1633	1,18	0,03	4,72	4,78	4,83	1	6
Ich finde es wichtig, dass die Hochschule kontinuierlich Drittmittel steigert (z.B. Forschungsmittel)	Studierende	1400	1,17	0,03	4,33	4,39	4,45	1	6
	Wissenschaftlich	138	1,28	0,11	4,15	4,37	4,58	1	6
	Nichtwissenschaftlich	99	1,04	0,10	4,61	4,82	5,03	1	6
	Gesamt	1637	1,18	0,03	4,35	4,41	4,47	1	6
Ich finde es wichtig, dass Forschungs- und Ergebnistransfer in die Wissenschaft stattfindet (z.B. Publikationen in wissenschaftlichen Fachzeitschriften, Kongresse, usw.)	Studierende	1391	1,11	0,03	4,12	4,18	4,24	1	6
	Wissenschaftlich	138	0,99	0,08	4,78	4,94	5,11	1	6
	Nichtwissenschaftlich	101	0,90	0,09	4,72	4,90	5,08	1	6
	Gesamt	1630	1,12	0,03	4,23	4,29	4,34	1	6
Ich finde es wichtig, dass Forschungs- und Ergebnistransfer in die Praxis stattfindet (z.B. Vorträge und Publikationen in Praktikerorgane)	Studierende	1402	1,12	0,03	4,30	4,36	4,42	1	6
	Wissenschaftlich	138	0,98	0,08	4,89	5,05	5,22	1	6
	Nichtwissenschaftlich	100	0,75	0,07	4,86	5,01	5,16	2	6
	Gesamt	1640	1,11	0,03	4,40	4,46	4,51	1	6
Ich finde es wichtig, dass Forschungs- und Ergebnistransfer in die Gesellschaft stattfindet (z.B. Politikberatung, Auftritte in Medien, usw.)	Studierende	1388	1,16	0,03	4,08	4,14	4,20	1	6
	Wissenschaftlich	138	1,17	0,10	4,56	4,75	4,95	1	6
	Nichtwissenschaftlich	101	0,95	0,09	4,66	4,85	5,04	1	6
	Gesamt	1627	1,18	0,03	4,18	4,23	4,29	1	6
Ich finde es wichtig, dass Spin-Off-Gründungen gefördert werden (Unternehmensgründungen aus Forschungseinrichtungen der Hochschule) (unternehmerischer Forschungs- und Ergebnistransfer)	Studierende	1388	1,22	0,03	4,07	4,14	4,20	1	6
	Wissenschaftlich	135	1,33	0,11	4,17	4,40	4,63	1	6
	Nichtwissenschaftlich	102	1,05	0,10	4,61	4,81	5,02	1	6
	Gesamt	1625	1,23	0,03	4,14	4,20	4,26	1	6
Ich finde es wichtig, dass nur eine Auswahl von eigenen Forschungsergebnissen transferiert wird	Studierende	1378	1,07	0,03	3,47	3,53	3,58	1	6
	Wissenschaftlich	133	1,38	0,12	2,81	3,05	3,28	1	6
	Nichtwissenschaftlich	99	1,55	0,16	3,33	3,64	3,95	1	6

## V Anhang

	Gesamt	1610	1,14	0,03	3,44	3,50	3,55	1	6
Das Leitbild der Hochschule ist mir bekannt	Studierende	1449	1,52	0,04	3,31	3,39	3,46	1	6
	Wissenschaftlich	139	1,26	0,11	4,82	5,04	5,25	1	6
	Nichtwissenschaftlich	102	1,05	0,10	5,01	5,22	5,42	1	6
	Gesamt	1690	1,59	0,04	3,56	3,63	3,71	1	6
Das Selbstverständnis der Hochschule ist mir bekannt	Studierende	1440	1,36	0,04	3,16	3,23	3,30	1	6
	Wissenschaftlich	139	1,45	0,12	4,42	4,66	4,90	1	6
	Nichtwissenschaftlich	101	0,98	0,10	4,82	5,01	5,20	1	6
	Gesamt	1680	1,46	0,04	3,38	3,45	3,52	1	6
Die strategischen Ziele der Hochschule sind mir bekannt	Studierende	1432	1,49	0,04	3,19	3,27	3,35	1	6
	Wissenschaftlich	139	1,54	0,13	3,89	4,14	4,40	1	6
	Nichtwissenschaftlich	101	1,40	0,14	3,64	3,92	4,20	1	6
	Gesamt	1672	1,52	0,04	3,31	3,38	3,46	1	6
Die Forschungsschwerpunkte der Hochschule sind mir bekannt	Studierende	1430	1,48	0,04	3,23	3,31	3,38	1	6
	Wissenschaftlich	138	1,23	0,10	4,24	4,45	4,66	1	6
	Nichtwissenschaftlich	102	1,33	0,13	3,46	3,73	3,99	1	6
	Gesamt	1670	1,49	0,04	3,36	3,43	3,50	1	6
Das Studienangebot ist transparent	Studierende	1432	1,28	0,03	4,27	4,34	4,40	1	6
	Wissenschaftlich	138	1,19	0,10	4,46	4,66	4,86	1	6
	Nichtwissenschaftlich	101	0,94	0,09	4,43	4,61	4,80	2	6
	Gesamt	1671	1,26	0,03	4,32	4,38	4,44	1	6
Die Studien- bzw. die Prüfungsordnung ist transparent	Studierende	1431	1,39	0,04	4,02	4,09	4,16	1	6
	Wissenschaftlich	137	1,32	0,11	4,31	4,53	4,76	1	6
	Nichtwissenschaftlich	98	1,12	0,11	3,96	4,18	4,41	1	6
	Gesamt	1666	1,37	0,03	4,06	4,13	4,20	1	6
Den Wettbewerb der Hochschule um Studierende nehme ich wahr	Studierende	1400	1,47	0,04	3,17	3,25	3,32	1	6
	Wissenschaftlich	137	1,42	0,12	4,25	4,49	4,73	1	6
	Nichtwissenschaftlich	101	1,28	0,13	3,80	4,05	4,30	1	6
	Gesamt	1638	1,50	0,04	3,33	3,40	3,47	1	6
Den Wettbewerb der Hochschule um nichtwissenschaftliche Mitarbeiter nehme ich wahr	Studierende	1391	1,34	0,04	2,68	2,75	2,82	1	6
	Wissenschaftlich	138	1,54	0,13	3,07	3,33	3,59	1	6
	Nichtwissenschaftlich	100	1,50	0,15	2,87	3,17	3,47	1	6
	Gesamt	1629	1,38	0,03	2,76	2,83	2,89	1	6
Den Wettbewerb der Hochschule um wissenschaftliche Mitglieder nehme ich wahr	Studierende	1372	1,40	0,04	2,70	2,77	2,85	1	6
	Wissenschaftlich	136	1,62	0,14	3,65	3,93	4,20	1	6
	Nichtwissenschaftlich	100	1,53	0,15	4,07	4,37	4,67	1	6
	Gesamt	1608	1,50	0,04	2,90	2,97	3,04	1	6
Ich finde es wichtig, dass diese Hochschule wettbewerbsfähig ist	Studierende	1395	1,21	0,03	4,67	4,73	4,80	1	6
	Wissenschaftlich	138	0,90	0,08	5,24	5,39	5,54	1	6
	Nichtwissenschaftlich	101	0,79	0,08	5,42	5,57	5,73	1	6
	Gesamt	1634	1,20	0,03	4,78	4,84	4,90	1	6
Im Allgemeinen bin ich mit dieser Hochschule zufrieden	Studierende	1401	1,24	0,03	4,15	4,22	4,28	1	6
	Wissenschaftlich	138	1,22	0,10	4,14	4,35	4,55	1	6
	Nichtwissenschaftlich	102	1,14	0,11	3,83	4,06	4,28	2	6
	Gesamt	1641	1,23	0,03	4,16	4,22	4,28	1	6
Im Allgemeinen bin ich mit meinem Fachbereich/Organisationseinheit zufrieden	Studierende	1394	1,26	0,03	4,18	4,25	4,31	1	6
	Wissenschaftlich	138	1,36	0,12	4,23	4,46	4,68	1	6
	Nichtwissenschaftlich	101	1,37	0,14	3,80	4,07	4,34	1	6
	Gesamt	1633	1,27	0,03	4,19	4,25	4,31	1	6
Im Allgemeinen bin ich mit den Rahmenbedingungen zufrieden (z.B. organisatorische Rahmenbedingungen)	Studierende	1406	1,27	0,03	3,84	3,91	3,97	1	6
	Wissenschaftlich	138	1,33	0,11	3,35	3,57	3,80	1	6
	Nichtwissenschaftlich	102	1,73	0,17	2,84	3,18	3,52	1	6
	Gesamt	1646	1,32	0,03	3,77	3,83	3,90	1	6
Ich kann mich mit meiner Hoch-	Studierende	1401	1,29	0,03	3,89	3,96	4,03	1	6

## V Anhang

schule identifizieren	Wissenschaftlich	138	1,34	0,11	3,97	4,20	4,42	1	6
	Nichtwissenschaftlich	102	0,92	0,09	4,68	4,86	5,04	2	6
	Gesamt	1641	1,29	0,03	3,97	4,03	4,10	1	6
Ich bin gerne Mitglied dieser Hochschule	Studierende	1405	1,23	0,03	4,28	4,35	4,41	1	6
	Wissenschaftlich	138	1,15	0,10	4,68	4,87	5,06	1	6
	Nichtwissenschaftlich	102	0,90	0,09	4,79	4,97	5,15	1	6
	Gesamt	1645	1,22	0,03	4,37	4,43	4,49	1	6
Ich würde meinen Fachbereich/meine Organisationseinheit weiterempfehlen	Studierende	1391	1,30	0,03	4,30	4,37	4,43	1	6
	Wissenschaftlich	137	1,38	0,12	4,50	4,74	4,97	1	6
	Nichtwissenschaftlich	102	1,06	0,10	4,67	4,88	5,09	1	6
	Gesamt	1630	1,30	0,03	4,37	4,43	4,49	1	6
Ich fühle mich mit meinem Fachbereich/meiner Organisationseinheit eng verbunden	Studierende	1406	1,33	0,04	3,64	3,70	3,77	1	6
	Wissenschaftlich	137	1,43	0,12	4,24	4,48	4,72	1	6
	Nichtwissenschaftlich	102	1,11	0,11	4,61	4,82	5,04	1	6
	Gesamt	1645	1,36	0,03	3,77	3,84	3,90	1	6
Ich fühle mich mit dieser Hochschule eng verbunden	Studierende	1405	1,31	0,03	3,42	3,49	3,56	1	6
	Wissenschaftlich	137	1,41	0,12	3,82	4,06	4,30	1	6
	Nichtwissenschaftlich	101	0,83	0,08	4,67	4,83	4,99	2	6
	Gesamt	1643	1,34	0,03	3,56	3,62	3,68	1	6
Ich würde diese Hochschule weiterempfehlen	Studierende	1407	1,30	0,03	4,30	4,36	4,43	1	6
	Wissenschaftlich	136	1,15	0,10	4,56	4,76	4,95	1	6
	Nichtwissenschaftlich	102	0,87	0,09	4,79	4,96	5,13	2	6
	Gesamt	1645	1,28	0,03	4,37	4,43	4,49	1	6
Ich kann mir gut vorstellen, die Hochschule zu wechseln (rekodiert)	Studierende	1405	1,61	0,04	4,04	4,12	4,20	1	6
	Wissenschaftlich	135	1,63	0,14	3,43	3,70	3,98	1	6
	Nichtwissenschaftlich	101	1,33	0,13	4,43	4,69	4,96	1	6
	Gesamt	1641	1,61	0,04	4,04	4,12	4,20	1	6

(Quelle: Eigene Berechnungen)

**Tabelle 86: T-Test für unabhängige Stichproben und Gruppenstatistiken**

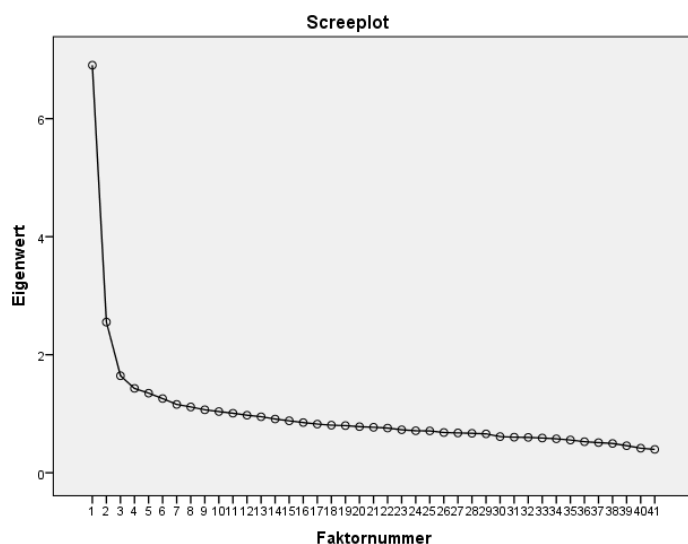
Organisationskultur-Dimensionen und Ziele Konstrukte		Levene-Test der Varianzgleichheit		T-Test für die Mittelwertgleichheit						
		F	Signifikanz	T	df	Sig. (2-seitig)	Mittlere Differenz	Standardfehler der Differenz	95% Konfidenzintervall der Differenz	
									Untere	Obere
Bedeutung lehrbezogene Ziele	Varianzen sind gleich	6,86	0,01	7,66	1746,00	0,00	0,35	0,05	0,26	0,44
	Varianzen sind nicht gleich			8,29	437,91	0,00	0,35	0,04	0,27	0,43
Bedeutung forschungsbezogene Ziele	Varianzen sind gleich	4,69	0,03	7,18	1705,00	0,00	0,38	0,05	0,28	0,48
	Varianzen sind nicht gleich			7,50	420,09	0,00	0,38	0,05	0,28	0,48
Wettbewerbswahrnehmung	Varianzen sind gleich	0,72	0,40	12,10	1705,00	0,00	0,81	0,07	0,68	0,94
	Varianzen sind nicht gleich			11,81	391,24	0,00	0,81	0,07	0,67	0,94
Zielbekanntheit	Varianzen sind gleich	4,92	0,03	11,85	1742,00	0,00	0,78	0,07	0,65	0,90
	Varianzen sind nicht gleich			11,99	407,47	0,00	0,78	0,06	0,65	0,90
Zufriedenheit	Varianzen sind gleich	10,05	0,00	3,07	1706,00	0,00	0,36	0,12	0,13	0,59
	Varianzen sind nicht gleich			2,73	111,05	0,01	0,36	0,13	0,10	0,62
Verbundenheit mit der Hochschule	Varianzen sind gleich	0,53	0,47	6,88	1710,00	0,00	0,48	0,07	0,34	0,62
	Varianzen sind nicht gleich			7,05	411,33	0,00	0,48	0,07	0,35	0,62
Personenorientiert vs. Aufgabenorientiert	Varianzen sind gleich	13,74	0,00	-8,62	1769,00	0,00	-0,58	0,07	-0,71	-0,45
	Varianzen sind nicht gleich			-7,51	110,22	0,00	-0,58	0,08	-0,73	-0,43
Prozessorientiert vs. Ergebnisorientiert	Varianzen sind gleich	1,20	0,27	4,25	1768,00	0,00	0,25	0,06	0,14	0,37
	Varianzen sind nicht gleich			3,80	110,78	0,00	0,25	0,07	0,12	0,38
Offenes System vs. Geschlossenes System	Varianzen sind gleich	38,66	0,00	-8,50	1770,00	0,00	-0,64	0,07	-0,78	-0,49
	Varianzen sind nicht gleich			-6,33	107,41	0,00	-0,64	0,10	-0,84	-0,44

(Quelle: Eigene Berechnungen)

Organisationskultur-Dimensionen und Ziele Konstrukte	Gruppen	N	Mittelwert	Standardabweichung	Standardfehler des Mittelwertes
Bedeutung lehrbezogene Ziele	WM+NWM	286	4,92	0,64	0,04
	Stud.	1462	4,57	0,72	0,02
Bedeutung forschungsbezogene Ziele	WM+NWM	283	4,5	0,77	0,05
	Stud.	1424	4,12	0,82	0,02
Wettbewerbswahrnehmung	WM+NWM	282	4,19	1,05	0,06
	Stud.	1425	3,38	1,02	0,03
Zielbekanntheit	WM+NWM	285	4,38	1,00	0,06
	Stud.	1459	3,60	1,01	0,03
Zufriedenheit	Stud.+WM	1606	4,13	1,13	0,03
	NWM	102	3,77	1,29	0,13
Verbundenheit mit der Hochschule	WM+NWM	283	4,53	1,04	0,06
	Stud.	1429	4,05	1,08	0,03
Prozessorientiert vs. Ergebnisorientiert	Stud.+WM	1668	3,93	0,58	0,01
	NWM	102	3,68	0,66	0,07
Personenorientiert vs. Aufgabenorientiert	Stud.+WM	1669	3,58	0,65	0,02
	NWM	102	4,16	0,76	0,08
Offenes System vs. Geschlossenes System	Stud.+WM	1670	3,00	0,72	0,02
	NWM	102	3,64	1,00	0,10

(Quelle: Eigene Berechnungen)

**Abbildung 53: Screeplot der neuen Organisationskultur-Faktoren nach Faktoralanalyse**



(Quelle: Eigene Darstellung)

**Tabelle 87: Statistiken zur explorativen Faktoranalyse: 6 Faktoren und 41 Organisationskultur-Items**

**KMO- und Bartlett-Test**

Maß der Stichprobeneignung nach Kaiser-Meyer-Olkin.	0,89
Bartlett-Test auf Sphärizität	Ungefähres Chi-Quadrat
	8973,00
	df
	820,00
	Signifikanz nach Bartlett
	0,00

(Quelle: Eigene Berechnungen)

## Erklärte Gesamtvarianz

Faktor	Anfängliche Eigenwerte			Summen von quadrierten Faktorladungen für Extraktion			Rotierte Summe der quadrierten Ladungen <sup>a</sup>
	Gesamt	% der Varianz	Kumulierte %	Gesamt	% der Varianz	Kumulierte %	Gesamt
1	6,91	16,84	16,84	6,22	15,17	15,17	4,87
2	2,55	6,23	23,07	1,83	4,47	19,64	5,12
3	1,64	4,01	27,08	0,94	2,30	21,94	3,86
4	1,43	3,49	30,56	0,69	1,69	23,63	2,35
5	1,35	3,29	33,85	0,60	1,47	25,10	1,29
6	1,26	3,07	36,92	0,53	1,29	26,39	1,22
7	1,16	2,82	39,74				
8	1,12	2,72	42,46				
9	1,07	2,60	45,07				
10	1,04	2,53	47,60				
11	1,01	2,46	50,06				
12	0,97	2,38	52,43				
13	0,95	2,32	54,75				
14	0,91	2,22	56,97				
15	0,88	2,15	59,12				
16	0,85	2,07	61,19				
17	0,83	2,01	63,21				
18	0,81	1,97	65,17				
19	0,80	1,95	67,12				
20	0,78	1,90	69,03				
21	0,77	1,88	70,91				
22	0,76	1,85	72,75				
23	0,73	1,78	74,53				
24	0,71	1,73	76,26				
25	0,71	1,73	77,99				
26	0,68	1,66	79,66				
27	0,67	1,65	81,30				
28	0,67	1,63	82,93				
29	0,66	1,61	84,54				
30	0,61	1,49	86,04				
31	0,60	1,47	87,51				
32	0,60	1,46	88,97				
33	0,59	1,44	90,40				
34	0,57	1,40	91,81				
35	0,55	1,35	93,16				
36	0,53	1,28	94,44				
37	0,51	1,25	95,69				
38	0,50	1,21	96,90				
39	0,46	1,12	98,02				
40	0,42	1,02	99,04				
41	0,40	0,96	100,00				

Extraktionsmethode: Hauptachsen-Faktorenanalyse.

a. Wenn Faktoren korreliert sind, können die Summen der quadrierten Ladungen nicht addiert werden, um eine Gesamtvarianz zu erhalten.

(Quelle: Eigene Berechnungen)

**Tabelle 88: Explorative Faktoranalyse: Organisationskultur-Items**

Ergebnis aus der explorativen Faktoranalyse:

1 = Vorgabenorientierung versus Partizipative Zielformulierung, 2 = Offenes System versus Geschlossenes System, 3 = Starke vs. schwache Erfolgsorientierung, 4 = Starke vs. Schwache versus Umfeldorientierung, 5 = Starke Anerkennung versus Schwache Anerkennung der Organisationsregeln, 6 = Verbundenheit mit der Fachdisziplin versus Verbundenheit mit der Organisation

Hofstede et al. (1990) Items	Faktor					
	1	2	3	4	5	6
Werden alle wichtigen Entscheidungen von einzelnen Personen getroffen	0,63	0,23				
Werden Entscheidungen zentral von der höchsten Führungsebene getroffen	0,53		0,11			
Geht es immer erst um die Erledigung der Arbeit, es gibt wenig Interesse an den persönlichen Problemen der Hochschulmitglieder	0,52	0,16				
Sind unsere leitenden Führungskräfte (bzw. Studierende: Dozenten) kleinlich mit Dingen, die unser Leben angenehmer machen	0,48			-0,12		
bekommen wir von unserem Vorgesetzten (bzw. Studierende: Dozenten) auch eine Rückmeldung, wenn wir gut gearbeitet haben	-0,45			0,26		0,10
werden Veränderungen ohne Abstimmung mit den betroffenen Beschäftigten/Studierenden durchgeführt	0,44	-0,37	0,10	0,15		0,16
Erfahren wir wenig Unterstützung bei der beruflichen Weiterentwicklung	0,43		0,14	-0,19	-0,12	
brauchen neue Hochschulmitglieder normalerweise mehr als ein Jahr um sich bei uns wohl zu fühlen	0,25	-0,19	-0,15			
Sind Zusammenarbeit und Vertrauen zwischen Fachbereichen bzw. Organisationseinheiten normal	-0,15	0,46				0,11
Halten wir Besprechungstermine immer ein	0,29	0,45		0,14		
Ist sich jeder von uns über Kosten (Zeit, Material, ...) bewusst	0,24	0,45		0,12		
wird sehr wenig Wert auf unser Arbeitsumfeld/Studienumfeld (Büro, Mensa, Hörsäle, ...) gelegt	0,20	-0,43			0,19	-0,11
sind wir verschlossen gegenüber Hochschulmitgliedern, sogar gegenüber Mitgliedern anderer Fachbereiche		-0,41	-0,10		-0,12	-0,11
Würden nur sehr spezielle Menschen in unsere Hochschule passen		-0,41		0,12		-0,12
ist für uns unser Fachbereich/unsere Organisationseinheit die schlechteste in der gesamten Hochschule		-0,40				0,17
stellen wir an erste Stelle die Erfüllung von Kundenanforderungen (Studierende, Forschungspartner, ...)	-0,15	0,33			0,16	
Müssen sich Neueinsteiger selbst zurechtfinden	0,15	-0,32				
Bringt jeder Tag neue Herausforderungen		0,31			0,14	-0,17
Gehen wir miteinander eher locker um	-0,21	0,30		-0,11	0,26	0,18
Werden Fehler in manchen Teilen als Folge von Initiative akzeptiert	-0,13	0,28	0,11			
lehnen unsere leitenden Führungskräfte (bzw. Studierende: Dozenten) die Zugehörigkeit zur Gewerkschaft (bzw. Studierende: Studentische Vertretungen) ab	0,11	-0,28			0,12	0,15
Ist unsere Hochschule nur an unserer Arbeit/Studium interessiert	0,24	-0,24			0,14	0,16
Das Verhalten eines typischen Mitglieds in unserer Organisation ist initiativ			0,74			
Das Verhalten eines typischen Mitglieds in unserer Organisation ist optimistisch			0,60			
Das Verhalten eines typischen Mitglieds in unserer Organisation ist direkt	0,13	0,16	0,53		-0,11	-0,10
Das Verhalten eines typischen Mitglieds in unserer Organisation ist herzlich	-0,39		0,43	-0,15		
Das Verhalten eines typischen Mitglieds in unserer Organisation ist schnell			0,39	0,14		
Das Verhalten eines typischen Mitglieds in unserer Organisation ist gepflegt	-0,12		0,38		-0,19	
Trägt unsere Hochschule sehr wenig zum Wohl unserer Gesellschaft bei	0,22			-0,58	0,14	
Ist unsere Hochschule nicht in der Gesellschaft integriert		-0,12		-0,53	0,13	
Strengen sich die Menschen immer bis zum Maximum an	0,15	0,16	0,19	0,21	0,13	-0,14
Sind wir bei der Organisationsethik sehr pragmatisch; nicht dogmatisch			-0,12		0,45	-0,10
Sprechen wir immer ernsthaft über unsere Hochschule und unsere Berufe (bzw. Studierende: Berufswahl)				0,23	-0,35	
Die Ergebnisse sind wichtiger als die Erfüllung interner Prozesse	-0,24				0,33	
Ist unser Privatleben unsere Sache	0,13	0,20	-0,15		0,29	0,17
Fühlen sich die Menschen in unbekannten Situationen wohl	-0,22	-0,13	0,16		0,24	
Sprechen wir niemals über die Geschichte unserer Hochschule					0,18	0,46
Spüren wir starken Wettbewerb zu anderen Hochschulen	0,16				0,17	-0,41
Bieten wir immer neue Studiengänge und außerfachliche Lehrveranstaltungen an				0,21		-0,28
sind Fähigkeiten die einzigen Einstellungsgründe (bzw. für Studierende: Immatrikulation), ihr sozialer Hintergrund beeinflusst nicht die Entscheidung		0,16				0,26
Planen wir mindestens die nächsten drei Jahre		0,18			0,15	-0,19

Extraktionsmethode: Hauptachsen-Faktorenanalyse. Rotationsmethode: Promax mit Kaiser-Normalisierung.

a. Die Rotation ist in 13 Iterationen konvergiert.

(Quelle: Eigene Berechnungen)

**Tabelle 89: Deskriptive Statistik: Neue Organisationskultur-Faktoren**

Neue Organisationskultur-Faktoren (Skalenendpol mit hohem Skalenwert wird zuerst genannt)	Stakeholdergruppen	N	Standard- abweichung	Standard- fehler	95%-Konfidenzintervall für den Mittelwert			Mini- mum	Maximum
					Unter- grenze	Mittel- wert	Obergrenze		
Vorgabenorientierung vs. Partizipative Zielformulierung	Studierende	1483	0,64	0,02	3,61	3,64	3,67	1,38	5,75
	Wissenschaftliche	139	1,00	0,09	3,35	3,52	3,69	1,88	6,00
	Nichtwissenschaftliche	102	1,04	0,10	4,23	4,44	4,64	2,38	5,88
	Gesamt	1724	0,73	0,02	3,64	3,68	3,71	1,38	6,00
Offenes System vs. Geschlossenes System	Studierende	1483	0,57	0,01	3,98	4,01	4,04	1,21	5,50
	Wissenschaftliche	138	0,75	0,06	4,06	4,19	4,31	1,77	5,86
	Nichtwissenschaftliche	102	0,80	0,08	3,38	3,54	3,70	1,79	5,36
	Gesamt	1723	0,62	0,01	3,97	4,00	4,02	1,21	5,86
Starke vs. Schwache Erfolgsorientierung	Studierende	1455	0,73	0,02	4,05	4,09	4,13	1,00	6,00
	Wissenschaftliche	135	1,03	0,09	4,07	4,25	4,42	1,50	6,00
	Nichtwissenschaftliche	102	0,90	0,09	3,86	4,04	4,22	1,00	5,83
	Gesamt	1692	0,77	0,02	4,06	4,10	4,14	1,00	6,00
Starke vs. Schwache Umfeldorientierung	Studierende	1482	0,83	0,02	3,85	3,89	3,94	1,33	6,00
	Wissenschaftliche	138	0,89	0,08	4,12	4,27	4,42	1,33	6,00
	Nichtwissenschaftliche	102	0,91	0,09	4,01	4,19	4,37	2,33	6,00
	Gesamt	1722	0,85	0,02	3,90	3,94	3,98	1,33	6,00

(Quelle: Eigene Berechnungen)

**Tabelle 90: Test auf Homogenität der Varianzen: Neue Organisationskultur-Faktoren**

Neue Organisationskultur-Faktoren (Skalenendpol mit hohem Skalenwert wird zuerst genannt)	Levene-Statistik	df1	df2	Signifikanz
Vorgabenorientierung vs. Partizipative Zielformulierung	79,23	2	1721	0,00
Offenes System vs. Geschlossenes System	29,15	2	1720	0,00
Starke vs. Schwache Erfolgsorientierung	21,15	2	1689	0,00
Starke vs. Schwache Umfeldorientierung	2,95	2	1719	0,05

(Quelle: Eigene Berechnungen)

**Tabelle 91: ANOVA: Neue Organisationskultur-Faktoren**

		Quadratsumme	df	Mittel der Quadrate	F	Signifikanz
Vorgabenorientierung vs. Partizipative Zielformulierung	Zwischen den Gruppen	64,46	2	32,23	65,33	0,00
	Innerhalb der Gruppen	849,03	1721	0,49		
	Gesamt	913,49	1723			
Offenes System vs. Geschlossenes System	Zwischen den Gruppen	26,32	2	13,16	36,12	0,00
	Innerhalb der Gruppen	626,79	1720	0,36		
	Gesamt	653,11	1722			
Starke vs. Schwache Erfolgsorientierung	Zwischen den Gruppen	3,41	2	1,71	2,87	0,06
	Innerhalb der Gruppen	1003,88	1689	0,59		
	Gesamt	1007,30	1691			
Starke vs. Schwache Umfeldorientierung	Zwischen den Gruppen	24,37	2	12,19	17,09	0,00
	Innerhalb der Gruppen	1225,33	1719	0,71		
	Gesamt	1249,70	1721			

(Eigene Berechnungen)



**Tabelle 92: Kruskal-Wallis-Test: Neue Organisationskultur-Faktoren**

	Vorgabenorientierung vs. Partizipative Zielformulierung	Offenes System vs. Geschlossenes System	Starke vs. Schwache Erfolgsorientierung	Starke vs. Schwache Umfeldorientierung
Chi-Quadrat	62,04	53,03	8,38	37,99
df	2	2	2	2
Asymptotische Signifikanz	0,00	0,00	0,02	0,00
a. Kruskal-Wallis-Test				
b. Gruppenvariable: Ich bin:				

(Quelle: Eigene Berechnungen)

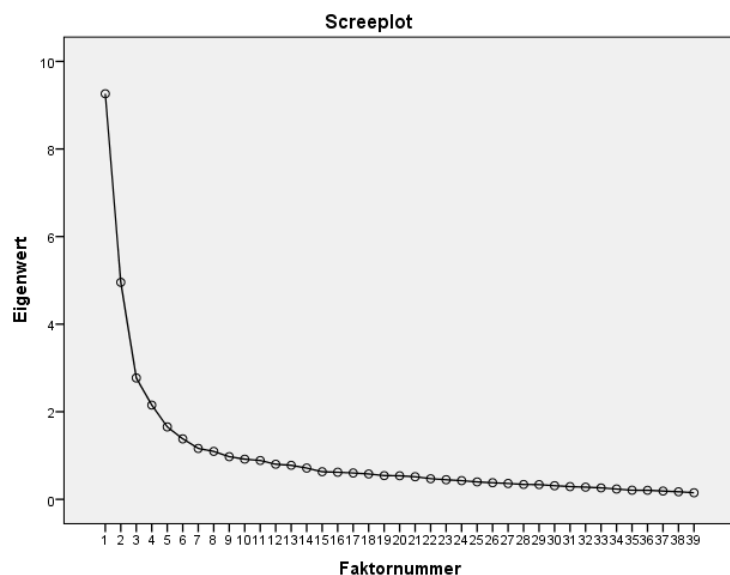
**Tabelle 93: T-Test und Gruppenstatistiken: Neue Organisationskultur-Faktoren**

		Levene-Test der Varianzgleich- heit		T-Test für die Mittelwertgleichheit						
		F	Signi- fikanz	T	df	Sig. (2-seitig)	Mittlere Differenz	Standard- fehler der Diffe- renz	95% Konfidenz- intervall der Differenz	
									Untere	Obere
Vorgabenorientierung vs. partizipative Zielformulierung	Varianzen sind gleich	77,83	0,00	-11,26	1769,00	0,00	-0,81	0,07	-0,95	-0,67
	Varianzen sind nicht gleich			-7,75	106,32	0,00	-0,81	0,10	-1,01	-0,60
Offenes System vs. Geschlossenes System	Varianzen sind gleich	30,44	0,00	7,77	1769,00	0,00	0,48	0,06	0,36	0,60
	Varianzen sind nicht gleich			5,96	107,86	0,00	0,48	0,08	0,32	0,64
Starke vs. Schwache Erfolgsorientierung	Varianzen sind gleich	36,28	0,00	-2,31	1734,00	0,02	-0,16	0,07	-0,30	-0,02
	Varianzen sind nicht gleich			-1,76	146,04	0,08	-0,16	0,09	-0,34	0,02
Starke vs. Schwache Umfeldorientierung	Varianzen sind gleich	6,78	0,01	5,21	1767,00	0,00	0,28	0,05	0,18	0,39
	Varianzen sind nicht gleich			4,97	387,93	0,00	0,28	0,06	0,17	0,40

(Quelle: Eigene Berechnungen)

Neue Organisationskultur-Dimensionen	Gruppen	N	Mittelwert	Standardabweichung	Standardfehler des Mittelwertes
Vorgabenorientierung vs. partizipative Zielformulierung	Stud.+WM	1669	3,63	0,68	0,02
	NWM	102	4,44	1,04	0,10
Offenes System vs. Geschlossenes System	Stud.+WM	1669	4,02	0,59	0,01
	NWM	102	3,54	0,80	0,08
Starke vs. Schwache Erfolgsorientierung	Stud.+NWM	1601	4,09	0,75	0,02
	WM	135	4,25	1,03	0,09
Starke vs. Schwache Umfeldorientierung	WM+NWM	287	4,18	0,90	0,05
	Stud.	1482	3,89	0,83	0,02

(Quelle: Eigene Berechnungen)

**Abbildung 54: Screeplot der neuen Ziele-Faktoren nach Faktoranalyse**

(Quelle: Eigene Darstellung)

**Tabelle 94: Statistiken zur explorativen Faktoranalyse: 6 Faktoren und 39 Ziele-Items****KMO- und Bartlett-Test**

Maß der Stichprobeneignung nach Kaiser-Meyer-Olkin.		0,91
Bartlett-Test auf Sphärizität	Ungefähres Chi-Quadrat	25292,99
	df	741
	Signifikanz nach Bartlett	0,00

(Quelle: Eigene Berechnungen)

**Erklärte Gesamtvarianz**

Faktor	Anfängliche Eigenwerte			Summen von quadrierten Faktorladungen für Extraktion			Rotierte Summe der quadrierten Ladungen <sup>a</sup>
	Gesamt	% der Varianz	Kumulierte %	Gesamt	% der Varianz	Kumulierte %	Gesamt
1	9,26	23,75	23,75	8,84	22,67	22,67	7,34
2	4,96	12,71	36,45	4,50	11,55	34,22	6,08
3	2,77	7,11	43,56	2,40	6,16	40,38	4,99
4	2,15	5,52	49,08	1,69	4,34	44,72	4,08
5	1,65	4,24	53,33	1,23	3,14	47,87	3,78
6	1,38	3,54	56,87	0,91	2,33	50,20	1,82
7	1,16	2,98	59,85				
8	1,09	2,81	62,65				
9	0,97	2,50	65,15				
10	0,92	2,35	67,51				
11	0,89	2,28	69,78				
12	0,80	2,05	71,83				
13	0,78	1,99	73,83				
14	0,71	1,83	75,66				
15	0,63	1,61	77,27				
16	0,62	1,59	78,86				
17	0,60	1,54	80,40				
18	0,58	1,49	81,89				
19	0,54	1,39	83,28				
20	0,54	1,38	84,66				
21	0,52	1,32	85,98				
22	0,47	1,21	87,19				
23	0,45	1,15	88,34				

24	0,43	1,09	89,43				
25	0,40	1,02	90,46				
26	0,38	0,97	91,43				
27	0,36	0,93	92,36				
28	0,34	0,87	93,23				
29	0,34	0,86	94,09				
30	0,31	0,80	94,89				
31	0,29	0,74	95,63				
32	0,28	0,71	96,35				
33	0,26	0,67	97,02				
34	0,24	0,60	97,62				
35	0,21	0,53	98,16				
36	0,21	0,53	98,69				
37	0,19	0,49	99,17				
38	0,17	0,44	99,62				
39	0,15	0,38	100,00				

Extraktionsmethode: Hauptachsen-Faktorenanalyse.

a. Wenn Faktoren korreliert sind, können die Summen der quadrierten Ladungen nicht addiert werden, um eine Gesamtvarianz zu erhalten.

(Quelle: Eigene Berechnungen)

**Tabelle 95: Explorative Faktoranalyse: Ziele-Items**

Ziele Items	Faktor					
	1	2	3	4	5	6
Ich würde meinen Fachbereich/meine Organisationseinheit weiterempfehlen	0,86					
Ich bin gerne Mitglied dieser Hochschule	0,86					
Ich würde diese Hochschule weiterempfehlen	0,85					
Im Allgemeinen bin ich mit dieser Hochschule zufrieden	0,80			-0,11		0,18
Ich kann mich mit meiner Hochschule identifizieren	0,79			0,11		-0,12
Im Allgemeinen bin ich mit meinem Fachbereich/ meiner Organisationseinheit zufrieden	0,77			-0,13		0,20
Ich fühle mich dieser Hochschule verbunden	0,74			0,12	0,10	-0,17
Ich fühle mich mit meinem Fachbereich/meiner Organisationseinheit verbunden	0,74			0,11		-0,18
Im Allgemeinen bin ich mit den Rahmenbedingungen zufrieden (z.B. organisatorische Rahmenbedingungen)	0,64			-0,12		0,23
Ich kann mir vorstellen, die Hochschule zu wechseln	0,61				-0,13	
Ich finde es wichtig, dass Forschungs- und Ergebnistransfer in die Wissenschaft stattfindet		0,87				
Ich finde es wichtig, dass Forschungs- und Ergebnistransfer in die Praxis stattfindet		0,83				
Ich finde es wichtig, dass Forschungs- und Ergebnistransfer in die Gesellschaft stattfindet		0,75				-0,14
Ich finde es wichtig, dass die Hochschule kontinuierlich ihre Drittmittel steigert		0,71				0,17
Ich finde es wichtig, dass Spin-Off-Gründungen gefördert werden		0,67				
Ich finde es wichtig, dass die Ausbildung von Nachwuchswissenschaftlern Berücksichtigung in der Lehre findet		0,50	0,14			-0,13
Ich finde es wichtig, dass die Lehr- und Lernformen fortschrittlich sind		0,46	0,14			0,16
Ich finde es wichtig, dass sich das Studienangebot am Arbeitsmarkt orientiert		0,42				0,24
Ich finde es wichtig, dass das Betreuungsverhalten zwischen Lehrenden und Studierenden partnerschaftlich ist		0,38	0,22			
Ich finde es wichtig, dass überwiegend Spezialkenntnisse vermittelt werden		0,28			0,11	
Ich finde es wichtig, dass die Hochschule wettbewerbsfähig ist		0,23	0,12		0,13	
Ich finde es wichtig, dass soziale Kompetenzen gefördert werden			0,87			
Ich finde es wichtig, dass kulturelle Kompetenzen gefördert werden			0,83			-0,11
Ich finde es wichtig, dass interdisziplinäre Sichtweisen gefördert werden			0,77			-0,12
Ich finde es wichtig, dass die Wünsche der Studierenden in der Lehre berücksichtigt werden			0,58	-0,17		0,11
Ich finde es wichtig, dass unternehmerische Sichtweisen gefördert werden		0,11	0,58			0,13
Ich finde es wichtig, dass Praxiserfahrungen im In- und Ausland gefördert werden			0,52			0,16
Ich finde es wichtig, dass Einführung gestufter, europaweit vergleichbarer Studiengänge erfolgreich umgesetzt wird		0,11	0,33	0,14		0,15
Das Selbstverständnis der Hochschule ist mir bekannt				0,86		0,12
Das Leitbild der Hochschule ist mir bekannt				0,83		
Die strategischen Ziele der Hochschule sind mir bekannt				0,74		0,27
Die Forschungsschwerpunkte der Hochschule sind mir bekannt				0,61		0,24
Den Wettbewerb der Hochschule um nichtwissenschaftliche Mitglieder nehme ich wahr					0,95	
Den Wettbewerb der Hochschule um wissenschaftliche Mitglieder nehme ich wahr					0,78	
Den Wettbewerb der Hochschule um Studierende nehme ich wahr					0,66	

Ich finde es wichtig, dass nur eine Auswahl von eigenen Forschungsergebnissen transfrtiert wird					0,22	
Das Studienangebot ist transparent				0,31		0,58
Die Studien- bzw. die Prüfungsordnung ist transparent				0,26		0,56
Ich finde es wichtig, dass überwiegend breites Grundlagenwissen vermittelt wird	0,11	0,13				0,14
Extraktionsmethode: Hauptachsen-Faktorenanalyse. Rotationsmethode: Promax mit Kaiser-Normalisierung. a. Die Rotation ist in 7 Iterationen konvergiert.						

(Quelle: Eigene Berechnungen)

**Tabelle 96: Deskriptive Statistik: Neue Ziele-Faktoren**

Neue Ziele-Faktoren 1= Niedrig; 6= Hoch	Stakeholdergruppen	N	Standard- abweichung	Standardfehl- er	95%-Konfidenzintervall für den Mittelwert			Mini- mum	Maxi- mum
					Unter- grenze	Mittel- werte	Ober- grenze		
Commitment	Studierende	1429	1,05	0,03	4,02	4,07	4,12	1	6
	Wissenschaftliche	138	1,07	0,09	4,13	4,31	4,49	1	6
	Nichtwissenschaftliche	102	0,71	0,07	4,39	4,53	4,67	2	6
	Gesamt	1669	1,04	0,03	4,07	4,12	4,17	1	6
Bedeutung Fachliche Kompe- tenzen	Studierende	1432	0,74	0,02	4,34	4,38	4,42	1	6
	Wissenschaftliche	138	0,70	0,06	4,58	4,70	4,81	2	6
	Nichtwissenschaftliche	102	0,64	0,06	4,87	5,00	5,12	3	6
	Gesamt	1672	0,75	0,02	4,41	4,44	4,48	1	6
Bedeutung Überfachliche Kompetenzen	Studierende	1443	0,90	0,02	4,63	4,68	4,72	1	6
	Wissenschaftliche	138	0,72	0,06	4,95	5,07	5,19	2	6
	Nichtwissenschaftliche	102	0,65	0,06	5,07	5,19	5,32	4	6
	Gesamt	1683	0,89	0,02	4,70	4,74	4,78	1	6
Zielbewusstsein	Studierende	1458	1,22	0,03	3,24	3,30	3,37	1	6
	Wissenschaftliche	139	1,08	0,09	4,39	4,57	4,75	1	6
	Nichtwissenschaftliche	102	0,85	0,08	4,30	4,47	4,64	1	6
	Gesamt	1699	1,26	0,03	3,42	3,48	3,54	1	6
Wettbewerbssensibilität	Studierende	1424	1,05	0,03	3,03	3,08	3,13	1	6
	Wissenschaftliche	138	1,03	0,09	3,53	3,70	3,87	1	6
	Nichtwissenschaftliche	101	0,90	0,09	3,63	3,81	3,99	1	6
	Gesamt	1663	1,06	0,03	3,12	3,18	3,23	1	6
Transparenz Studienangebot	Studierende	1464	0,95	0,02	4,25	4,30	4,35	1	6
	Wissenschaftliche	139	0,85	0,07	4,47	4,61	4,75	2	6
	Nichtwissenschaftliche	102	0,78	0,08	4,42	4,57	4,73	3	6
	Gesamt	1705	0,94	0,02	4,30	4,34	4,39	1	6

(Quelle: Eigene Berechnungen)

**Tabelle 97: Test auf Homogenität der Varianzen: Neue Ziele-Faktoren**

Faktoren	Levene-Statistik	df1	df2	Signifikanz
Commitment	10,90	2	1666	0,00
Bedeutung Fachliche Kompetenzen	1,89	2	1669	0,15
Bedeutung Überfachliche Kompetenzen	12,47	2	1680	0,00
Zielbewusstsein	19,29	2	1696	0,00
Wettbewerbssensibilität	3,71	2	1660	0,02
Transparenz Studienangebot	3,65	2	1702	0,03

(Quelle: Eigene Berechnungen)

**Tabelle 98: ANOVA: Neue Ziele-Faktoren**

Neue Ziele-Faktoren		Quadratsumme	df	Mittel der Quadrate	F	Signifikanz
Commitment	Zwischen den Gruppen	25,95	2	12,98	12,21	0,00
	Innerhalb der Gruppen	1770,86	1666	1,06		
	Gesamt	1796,81	1668			
Bedeutung Fachliche Kompetenzen	Zwischen den Gruppen	45,51	2	22,76	42,17	0,00
	Innerhalb der Gruppen	900,73	1669	0,54		
	Gesamt	946,25	1671			
Bedeutung Überfachliche Kom- petenzen	Zwischen den Gruppen	41,97	2	20,99	27,28	0,00
	Innerhalb der Gruppen	1292,65	1680	0,77		
	Gesamt	1334,63	1682			
Zielbewusstsein	Zwischen den Gruppen	311,47	2	155,74	110,15	0,00
	Innerhalb der Gruppen	2398,00	1696	1,41		
	Gesamt	2709,47	1698			
Wettbewerbssensibilität	Zwischen den Gruppen	91,88	2	45,94	42,64	0,00
	Innerhalb der Gruppen	1788,64	1660	1,08		
	Gesamt	1880,52	1662			

## V Anhang

Transparenz Studienangebot	Zwischen den Gruppen	17,54	2	8,77	10,05	0,00
	Innerhalb der Gruppen	1486,05	1702	0,87		
	Gesamt	1503,59	1704			

(Quelle: Eigene Berechnungen)

**Tabelle 99: Kruskal-Wallis-Test: Neue Ziele-Faktoren**

	Commitment	Bedeutung fachliche Kompetenzen	Bedeutung überfachliche Kompetenzen	Zielbewusstsein	Wettbewerbs-sensibilität	Transparenz Studienangebot
Chi-Quadrat	26,29	83,66	57,39	202,00	86,10	23,31
df	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00
Asymptotische Signifikanz	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00

a. Kruskal-Wallis-Test

b. Gruppenvariable: Ich bin:

(Quelle: Eigene Berechnungen)

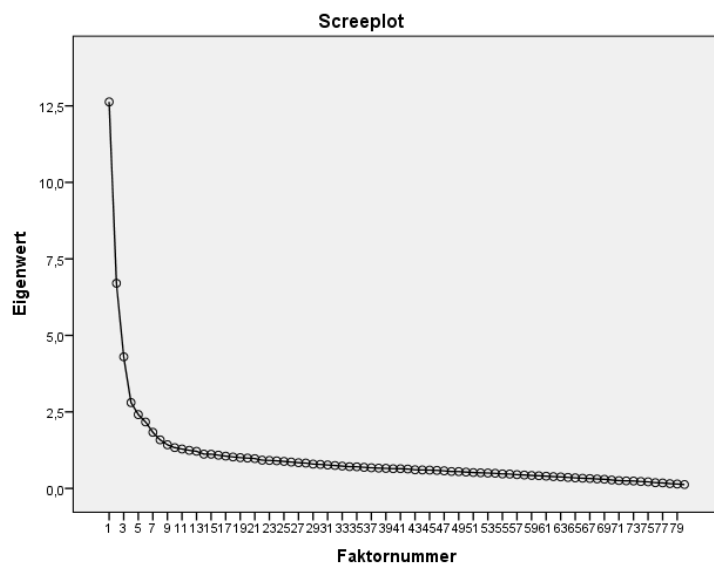
**Tabelle 100: T-Test und Gruppenstatistiken: Neue Ziele-Faktoren**

Neue Ziele-Faktoren		Levene-Test der Varianzgleichheit		T-Test für die Mittelwertgleichheit						
		F	Signifikanz	T	df	Sig. (2-seitig)	Mittlere Differenz	Standardfehler der Differenz	95% Konfidenzintervall der Differenz	
Commitment	Varianzen sind gleich	22,30	0,00	-4,15	1710,00	0,00	-0,44	0,11	-0,65	-0,23
	Varianzen sind nicht gleich			-5,83	130,75	0,00	-0,44	0,08	-0,59	-0,29
Bedeutung fachliche Kompetenzen	Varianzen sind gleich	1,93	0,17	-7,68	1713,00	0,00	-0,58	0,08	-0,73	-0,43
	Varianzen sind nicht gleich			-8,86	119,42	0,00	-0,58	0,07	-0,71	-0,45
Bedeutung überfachliche Kompetenzen	Varianzen sind gleich	10,94	0,00	-5,28	1725,00	0,00	-0,48	0,09	-0,65	-0,30
	Varianzen sind nicht gleich			-7,04	126,85	0,00	-0,48	0,07	-0,61	-0,34
Zielbewusstsein	Varianzen sind gleich	10,66	0,00	13,24	1741,00	0,00	1,03	0,08	0,88	1,19
	Varianzen sind nicht gleich			13,81	419,74	0,00	1,03	0,07	0,89	1,18
Wettbewerbssensibilität	Varianzen sind gleich	0,57	0,45	8,74	1704,00	0,00	0,60	0,07	0,46	0,73
	Varianzen sind nicht gleich			8,83	404,06	0,00	0,60	0,07	0,46	0,73
Transparenz Studienangebot	Varianzen sind gleich	2,87	0,09	-3,42	1749,00	0,00	-0,28	0,08	-0,45	-0,12
	Varianzen sind nicht gleich			-3,75	168,87	0,00	-0,28	0,08	-0,43	-0,13

(Quelle: Eigene Berechnungen)

Neue Ziele-Dimensionen	Gruppen	N	Mittelwert	Standardabweichung	Standardfehler des Mittelwertes
Commitment	Stud.+WM	1610	4,09	1,05	0,03
	NWM	102	4,53	0,71	0,07
Bedeutung fachliche Kompetenzen	Stud.+WM	1613	4,41	0,75	0,02
	NWM	102	5,00	0,64	0,06
Bedeutung überfachliche Kompetenzen	Stud.+WM	1625	4,72	0,90	0,02
	NWM	102	5,19	0,65	0,06
Zielbewusstsein	WM+NWM	285	4,34	1,14	0,07
	Stud.	1458	3,30	1,22	0,03
Wettbewerbssensibilität	WM+NWM	282	3,68	1,03	0,06
	Stud.	1424	3,08	1,05	0,03
Transparenz Studienangebot	Stud.+NWM	1612	4,33	0,95	0,02
	WM	139	4,61	0,85	0,07

(Quelle: Eigene Berechnungen)

**Abbildung 55: Screeplot der neuen Faktoren nach Faktoranalyse: Alle Items****Tabelle 101: Statistiken zur explorativen Faktoranalyse: Alle Items****KMO- und Bartlett-Test**

Maß der Stichprobeneignung nach Kaiser-Meyer-Olkin.		0,91
Bartlett-Test auf Sphärizität	Ungefähres Chi-Quadrat	32006,12
	df	3160
	Signifikanz nach Bartlett	0,00

(Quelle: Eigene Berechnungen)

**Erklärte Gesamtvarianz**

Faktor	Anfängliche Eigenwerte			Summen von quadrierten Faktorladungen für Extraktion			Rotierte Summe der quadrierten Ladungen <sup>a</sup>
	Gesamt	% der Varianz	Kumulierte %	Gesamt	% der Varianz	Kumulierte %	Gesamt
1	12,63	15,79	15,79	12,16	15,20	15,20	7,77
2	6,70	8,38	24,16	6,17	7,71	22,91	9,78
3	4,30	5,37	29,54	3,82	4,77	27,68	6,36
4	2,80	3,51	33,05	2,40	3,00	30,69	5,32
5	2,41	3,02	36,06	1,91	2,38	33,07	5,50
6	2,17	2,71	38,77	1,62	2,02	35,09	4,21
7	1,83	2,29	41,07	1,39	1,73	36,83	5,07
8	1,59	1,98	43,05	1,03	1,29	38,12	4,49
9	1,43	1,78	44,83	0,83	1,04	39,16	1,98
10	1,33	1,67	46,50	0,73	0,91	40,07	2,83
11	1,29	1,61	48,10	0,67	0,84	40,91	1,81
12	1,24	1,55	49,66	0,61	0,76	41,67	2,44
13	1,21	1,52	51,18				
14	1,12	1,40	52,58				
15	1,12	1,40	53,97				
16	1,09	1,36	55,33				
17	1,05	1,32	56,65				
18	1,03	1,28	57,93				
19	1,01	1,26	59,19				
20	0,99	1,24	60,43				

21	0,98	1,22	61,65				
22	0,92	1,15	62,80				
23	0,91	1,14	63,95				
24	0,90	1,13	65,07				
25	0,88	1,10	66,18				
26	0,86	1,08	67,25				
27	0,84	1,05	68,30				
28	0,83	1,04	69,34				
29	0,80	0,99	70,33				
30	0,79	0,98	71,31				
31	0,77	0,96	72,27				
32	0,75	0,94	73,20				
33	0,73	0,91	74,12				
34	0,71	0,89	75,01				
35	0,71	0,88	75,89				
36	0,69	0,86	76,75				
37	0,67	0,84	77,59				
38	0,66	0,83	78,42				
39	0,66	0,82	79,24				
40	0,65	0,81	80,05				
41	0,64	0,80	80,86				
42	0,63	0,79	81,65				
43	0,61	0,76	82,41				
44	0,60	0,75	83,16				
45	0,60	0,75	83,91				
46	0,59	0,74	84,64				
47	0,57	0,72	85,36				
48	0,55	0,69	86,05				
49	0,55	0,69	86,74				
50	0,53	0,67	87,41				
51	0,52	0,65	88,06				
52	0,51	0,64	88,70				
53	0,50	0,63	89,32				
54	0,49	0,62	89,94				
55	0,47	0,59	90,53				
56	0,47	0,59	91,12				
57	0,45	0,56	91,68				
58	0,44	0,55	92,23				
59	0,42	0,53	92,76				
60	0,41	0,52	93,27				
61	0,40	0,50	93,77				
62	0,38	0,48	94,25				
63	0,38	0,47	94,72				
64	0,36	0,45	95,17				
65	0,34	0,43	95,60				
66	0,33	0,42	96,02				
67	0,32	0,40	96,42				
68	0,31	0,39	96,81				
69	0,30	0,38	97,18				
70	0,28	0,34	97,53				
71	0,26	0,32	97,85				
72	0,25	0,31	98,16				
73	0,24	0,30	98,46				
74	0,22	0,28	98,74				
75	0,22	0,27	99,01				
76	0,19	0,23	99,25				
77	0,18	0,22	99,47				
78	0,15	0,19	99,66				
79	0,14	0,18	99,84				
80	0,13	0,16	100,00				

Extraktionsmethode: Hauptachsen-Faktorenanalyse.

a. Wenn Faktoren korreliert sind, können die Summen der quadrierten Ladungen nicht addiert werden, um eine Gesamtvarianz zu erhalten.

(Quelle: Eigene Berechnungen)

**Tabelle 102: Explorative Faktoranalyse: Neue Faktoren nach Faktoranalyse mit allen Items**

Alle Items	Faktor											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
bekommen wir von unserem Vorgesetzten (bzw. Studierende: Dozenten) auch eine Rückmeldung, wenn wir gut gearbeitet haben	,606									,223		
werden Veränderungen ohne Abstimmung mit den betroffenen Beschäftigten/Studierenden durchgeführt	-,605				-,145					,114		
werden Entscheidungen zentral von der höchsten Führungsebene getroffen	-,590								,114	-,101		
Erfahren wir wenig Unterstützung bei der beruflichen Weiterentwicklung	-,588				,124		,158			-,235		
werden alle wichtigen Entscheidungen von einzelnen Personen getroffen	-,585											,227
sind unsere leitenden Führungskräfte (bzw. Studierende: Dozenten) kleinlich mit Dingen, die unser Leben angenehmer machen	-,575										,146	
sind Zusammenarbeit und Vertrauen zwischen Fachbereichen bzw. Organisationseinheiten normal	,550											,193
Das Verhalten eines typischen Mitglieds in unserer Organisation ist herzlich	,513						,311				-,157	-,136
gehen wir locker miteinander um	,482								,322			
geht es immer erst um die Erledigung der Arbeit, es gibt wenig Interesse an den persönlichen Problemen der Hochschulmitglieder	-,477				,126							,230
wird sehr wenig Wert auf unser Arbeitsumfeld/Studienumfeld (Büro, Mensa, Hörsäle, ...) gelegt	-,461								,126	,193		-,138
sind wir verschlossen gegenüber Hochschulmitgliedern, sogar gegenüber Mitgliedern anderer Fachbereiche	-,459						-,150		-,133			-,159
brauchen neue Hochschulmitglieder normalerweise mehr als ein Jahr um sich bei uns wohl zu fühlen	-,453						-,139		-,133			
stellen wir an erste Stelle die Erfüllung von Kundenanforderungen (Studierende, Forschungspartner, ...)	,412								,102			,233
müssen sich Neueinsteiger selbst zurechtfinden	-,401	-,112					-,117		-,170			
werden Fehler in manchen Teilen als Folge von Initiative akzeptiert	,370						,116		,106			,136
die Ergebnisse sind wichtiger, als die Erfüllung interner Prozesse	,342								,197	,142		
ist unsere Hochschule nur an unserer Arbeit/Studium interessiert	-,318		-,110		-,118				,112			
fühlen sich die Menschen in unbekannten Situationen wohl und es stört sie nicht ein Risiko einzugehen	,304								,175			-,119
lehnen unsere leitenden Führungskräfte (bzw. Studierende: Dozenten) die Zugehörigkeit zur Gewerkschaft (bzw. Studierende: Studentische Vertretungen) ab	-,248		-,144				-,120		,124			
planen wir mindestens die nächsten drei Jahre	,244									,136		,105
würden nur sehr spezielle Menschen in unsere Hochschule passen	-,240						-,113		-,126	,137		-,101
sind Fähigkeiten (bzw. für Studierende: gutes Abitur) die einzigen Einstellungsgründe (bzw. für Studierende: Immatrikulation), ihr sozialer Hintergrund beeinflusst nicht die Entscheidung	,233					-,108	-,181		,104	-,172		
bringt jeder Tag neue Herausforderungen	,206							-,115	,111			,157
Ich bin gerne Mitglied dieser Hochschule		,885										
Ich würde meinen Fachbereich/meine Organisationseinheit weiterempfehlen		,858										
Ich würde diese Hochschule weiterempfehlen		,850									,106	
Ich kann mich mit meiner Hochschule identifizieren		,815							-,113			
Ich fühle mich dieser Hochschule verbunden	-,143	,805				,123			-,145			
Ich fühle mich mit meinem Fachbereich/meiner Organisationseinheit verbunden		,787									-,149	-,114
Im Allgemeinen bin ich mit dieser Hochschule zufrieden	,237	,769										
Im Allgemeinen bin ich mit meinem Fachbereich/meiner Organisationseinheit zufrieden	,223	,731										
Im Allgemeinen bin ich mit den Rahmenbedingungen zufrieden	,374	,588					-,210			-,172		
Ich kann mir vorstellen, die Hochschule zu wechseln		,583					,146		-,114		,121	
Ich finde es wichtig, dass breites Grundlagenwissen vermittelt wird	-,169	,183	,144						,111		,179	
Ich finde es wichtig, dass Forschungs- und Ergebnistransfer in die Wissenschaft stattfindet			,859									
Ich finde es wichtig, dass Forschungs- und Ergebnistransfer in die Praxis stattfindet			,853									,109
Ich finde es wichtig, dass Forschungs- und Ergebnistransfer in die Gesellschaft stattfindet			,791									
Ich finde es wichtig, dass Spin-Off-Gründungen (Unternehmensgründungen aus Forschungseinrichtungen der Hochschule) gefördert werden			,688									
die Hochschule kontinuierlich ihre Drittmittel steigert (z.B. für Forschung und Transfer)			,685								,352	
Ich finde es wichtig, dass die Ausbildung von Nachwuchswissenschaftlern Berücksichtigung in der Lehre findet			,489	,174					-,111			



## V Anhang

Ich finde es wichtig, dass die Lehr- und Lernformen (z.B. E-Learning, Projektarbeit) fortschrittlich sind			,430							,358	
Ich finde es wichtig, dass das Betreuungsverhalten zwischen Lehrenden und Studierenden partnerschaftlich ist			,355	,184						,192	
Ich finde es wichtig, dass Spezialkenntnisse vermittelt werden			,277			,105	,123		-,178	,267	
Ich finde es wichtig, dass diese Hochschule wettbewerbsfähig ist	-,179	,152	,198			,122			,117	,168	
Ich finde es wichtig, dass soziale Kompetenzen gefördert werden				,866							
Ich finde es wichtig, dass kulturelle Kompetenzen gefördert werden				,842						-,161	
Ich finde es wichtig, dass interdisziplinäre Sichtweisen gefördert werden				,805						-,241	
Ich finde es wichtig, dass die Wünsche der Studierenden in der Lehre berücksichtigt werden	,140			,571				,114		,214	
Ich finde es wichtig, dass unternehmerische Sichtweisen gefördert werden			,124	,547						,239	
Ich finde es wichtig, dass Praxiserfahrungen im In- und Ausland gefördert werden (z.B. Hilfestellung bei der Suche nach Praktikums bzw. Praxissemesterplätze, Vermittlung von Stipendien)				,449						,219	
Ich finde es wichtig, dass die Einführung gestufter, europaweit vergleichbarer Studiengänge erfolgreich umgesetzt wird			,135	,256	,161					,205	
Das Selbstverständnis der Hochschule ist mir bekannt					,879						
Das Leitbild der Hochschule ist mir bekannt	,120				,838						
Die strategischen Ziele der Hochschule sind mir bekannt	,119				,776						
Die Forschungsschwerpunkte der Hochschule sind mir bekannt					,628		,124				
sprechen wir niemals die Geschichte der Hochschule					-,244		-,228		,171		
Den Wettbewerb der Hochschule um nichtwissenschaftliche Mitglieder nehme ich wahr	,184					,959			-,102		
Den Wettbewerb der Hochschule um wissenschaftliche Mitglieder (z.B. Professoren) nehme ich wahr	-,147					,798					
Den Wettbewerb der Hochschule um Studierende nehme ich wahr					,103	,673					
spüren wir starken Wettbewerb zu anderen Hochschulen	-,136					,344			,111	-,120	
Das Verhalten eines typischen Mitglieds in unserer Organisation ist initiativ	,104				-,111		,691		-,121		
Das Verhalten eines typischen Mitglieds in unserer Organisation ist direkt							,594		-,126		,118
Das Verhalten eines typischen Mitglieds in unserer Organisation ist optimistisch	,152						,516		-,103		,125
Das Verhalten eines typischen Mitglieds in unserer Organisation ist schnell							,412		-,140	,101	,197
Das Verhalten eines typischen Mitglieds in unserer Organisation ist gepflegt	,210						,289	,102	-,205		
strengen sich die Menschen bis zum Maximum an							,237			,199	,201
ist für uns unser Fachbereich/unsere Organisationseinheit die schlechteste in der gesamten Hochschule		-,161					-,165	-,135	-,121		
Die Studien- bzw. die Prüfungsordnung ist transparent								,823			
Das Studienangebot ist transparent								,755			
ist unser Privatleben unsere Sache							-,216		,446		
sind wir bei der Organisationsethik sehr pragmatisch; nicht dogmatisch							-,176		,383		
sprechen wir immer ernsthaft über unsere Hochschule und unsere Berufe (bzw. Studierende: Berufswahl)	-,102							,115	-,356		,180
trägt unsere Hochschule sehr wenig zum Wohl unserer Gesellschaft bei	-,295	-,131							-,559	-,108	
ist unsere Hochschule nicht in der Gesellschaft integriert	-,279								-,459	-,212	
bieten wir immer neue Studiengänge und außerfachlichen Veranstaltungen an	,126								,101	,352	
nur eine Auswahl von eigenen Forschungsergebnissen transferiert wird (z.B. vor dem Hintergrund konkurrierender Nationen)						,189			-,179	-,208	,120
Ich finde es wichtig, dass sich das Studienangebot am Arbeitsmarkt orientiert	-,118		,358							,103	,538
Halten wir Besprechungstermine immer ein							,191		-,116		,447
ist sich jeder von uns über Kosten (Zeit, Material, ...) bewusst						,112	,189				,354
Extraktionsmethode: Hauptachsen-Faktorenanalyse. Rotationsmethode: Promax mit Kaiser-Normalisierung. a. Die Rotation ist in 19 Iterationen konvergiert.											

(Quelle: Eigene Berechnungen)

**Tabelle 103: Deskriptive Statistik: Neue Faktoren nach Faktoranalyse mit allen Items**

Neue Faktoren (41 Organisationskultur- Items und 39 eigenent- wickelte Items)	Stakeholdergruppen	N	Standard- abweichung	Standard- fehler	95 %-Konfidenzintervall für den Mittelwert			Mini- mum	Maxi- mum
					Unter- grenze	Mittel- wert	Ober- grenze		
Partizipative Zusammenarbeit (1 = Schwach, 6 = Stark)	Studierende	1483	0,49	0,01	3,70	3,73	3,75	2	6
	Wissenschaftlich	139	0,86	0,07	3,75	3,89	4,03	1	5
	Nichtwissenschaftlich	102	1,00	0,10	2,74	2,94	3,14	1	5

	Gesamt	1724	0,60	0,01	3,67	3,69	3,72	1	6
Commitment (1 = Niedrig, 6 = Hoch)	Studierende	1432	0,98	0,03	4,06	4,11	4,16	1	6
	Wissenschaftlich	138	0,99	0,08	4,18	4,34	4,51	1	6
	Nichtwissenschaftlich	102	0,65	0,06	4,44	4,56	4,69	2	6
	Gesamt	1672	0,97	0,02	4,11	4,16	4,20	1	6
Bedeutung fachliche Kompetenzen (1 = Niedrig, 6 = Hoch)	Studierende	1432	0,75	0,02	4,31	4,35	4,39	1	6
	Wissenschaftlich	138	0,71	0,06	4,59	4,71	4,83	2	6
	Nichtwissenschaftlich	102	0,64	0,06	4,85	4,98	5,10	3	6
	Gesamt	1672	0,76	0,02	4,38	4,42	4,45	1	6
Bedeutung überfachliche Kompetenzen (1 = Niedrig, 6 = Hoch)	Studierende	1443	0,90	0,02	4,63	4,68	4,72	1	6
	Wissenschaftlich	138	0,72	0,06	4,95	5,07	5,19	2	6
	Nichtwissenschaftlich	102	0,65	0,06	5,07	5,19	5,32	4	6
	Gesamt	1683	0,89	0,02	4,70	4,74	4,78	1	6
Zielbewusstsein (1 = Niedrig, 6 = Hoch)	Studierende	1480	1,09	0,03	3,04	3,10	3,15	1	6
	Wissenschaftlich	139	1,00	0,09	4,11	4,27	4,44	1	6
	Nichtwissenschaftlich	102	0,75	0,07	4,16	4,30	4,45	1	6
	Gesamt	1721	1,14	0,03	3,21	3,26	3,32	1	6
Wettbewerbssensibilität (1 = Niedrig, 6 = Hoch)	Studierende	1472	1,07	0,03	2,84	2,89	2,95	1	6
	Wissenschaftlich	139	1,13	0,10	3,73	3,92	4,11	1	6
	Nichtwissenschaftlich	102	0,99	0,10	3,63	3,82	4,01	1	6
	Gesamt	1713	1,12	0,03	2,98	3,03	3,08	1	6
Starke versus Schwache Erfolgsorientierung (1 = Niedrig, 6 = Hoch)	Studierende	1482	0,63	0,02	4,04	4,07	4,10	1	6
	Wissenschaftlich	138	0,92	0,08	4,10	4,25	4,41	2	6
	Nichtwissenschaftlich	102	0,85	0,08	4,06	4,22	4,39	2	6
	Gesamt	1722	0,68	0,02	4,06	4,09	4,12	1	6
Transparenz Studienangebot (1 = Niedrig, 6 = Hoch)	Studierende	1450	1,21	0,03	4,14	4,21	4,27	1	6
	Wissenschaftlich	138	1,17	0,10	4,40	4,60	4,79	1	6
	Nichtwissenschaftlich	101	0,93	0,09	4,23	4,41	4,60	2	6
	Gesamt	1689	1,19	0,03	4,19	4,25	4,31	1	6

(Quelle: Eigene Berechnungen)

**Tabelle 104: Test auf Homogenität der Varianzen: Neue Faktoren nach Faktoranalyse mit allen Items**

Faktoren	Levene-Statistik	df1	df2	Signifikanz
Partizipative Zusammenarbeit	151,66	2	1721	0,00
Commitment	12,54	2	1669	0,00
Bedeutung fachliche Kompetenzen	2,20	2	1669	0,11
Bedeutung überfachliche Kompetenzen	12,47	2	1680	0,00
Zielbewusstsein	19,12	2	1718	0,00
Wettbewerbssensibilität	2,94	2	1710	0,05
Starke versus Schwache Erfolgsorientierung	29,19	2	1719	0,00
Transparenz Studienangebot	4,57	2	1686	0,01

(Quelle: Eigene Berechnung)

**Tabelle 105: ANOVA: Neue Faktoren nach Faktoranalyse mit allen Items**

Neue Faktoren		Quadratsumme	df	Mittel der Quadrate	F	Signifikanz
Partizipative Zusammenarbeit	Zwischen den Gruppen	65,29	2	32,65	100,38	0,00
	Innerhalb der Gruppen	559,71	1721	0,33		
	Gesamt	625,00	1723			
Commitment	Zwischen den Gruppen	24,92	2	12,46	13,36	0,00
	Innerhalb der Gruppen	1556,35	1669	0,93		
	Gesamt	1581,26	1671			
Bedeutung fachliche Kompetenzen	Zwischen den Gruppen	50,79	2	25,40	45,80	0,00
	Innerhalb der Gruppen	925,50	1669	0,56		
	Gesamt	976,29	1671			
Bedeutung überfachliche Kompetenzen	Zwischen den Gruppen	41,97	2	20,99	27,28	0,00
	Innerhalb der Gruppen	1292,65	1680	0,77		
	Gesamt	1334,63	1682			
Zielbewusstsein	Zwischen den Gruppen	294,68	2	147,34	129,77	0,00
	Innerhalb der Gruppen	1950,60	1718	1,14		
	Gesamt	2245,28	1720			
Wettbewerbssensibilität	Zwischen den Gruppen	201,38	2	100,69	87,74	0,00
	Innerhalb der Gruppen	1962,42	1710	1,15		
	Gesamt	2163,80	1712			
Starke versus Schwache Erfolgsorientierung	Zwischen den Gruppen	6,21	2	3,11	6,85	0,00
	Innerhalb der Gruppen	779,61	1719	0,45		

## V Anhang

	Gesamt	785,82	1721			
Transparenz Studienangebot	Zwischen den Gruppen	22,00	2	11,00	7,79	0,00
	Innerhalb der Gruppen	2381,56	1686	1,41		
	Gesamt	2403,56	1688			

(Quelle: Eigene Berechnungen)

**Tabelle 106: Kruskal-Wallis-Test: Neue Faktoren nach Faktoranalyse mit allen Items**

	Partizipative Zusammenarbeit	Commitment	Fachliche Kompetenzen	Überfachliche Kompetenzen	Zielbewusstsein	Wettbewerbs-sensibilität	Erfolgs-orientierung	Transparenz Studienangebot
Chi-Quadrat	76,61	29,86	93,83	57,39	230,08	145,54	18,12	20,92
df	2	2	2	2	2	2	2	2
Asymptotische Signifikanz	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00

a. Kruskal-Wallis-Test

b. Gruppenvariable: Ich bin:

(Quelle: Eigene Berechnungen)

**Tabelle 107: T-Test und Gruppenstatistiken: Neue Faktoren nach Faktoranalyse mit allen Items**

		Levene-Test der Varianzgleichheit		T-Test für die Mittelwertgleichheit						
		F	Signifi-kanz	T	df	Sig. (2-seitig)	Mittlere Differenz	Standardfehler der Differenz	95% Konfidenzintervall der Differenz	
									Untere	Obere
Partizipative Zusammenarbeit	Varianzen sind gleich	186,24	0,00	13,80	1770,00	0,00	0,80	0,06	0,69	0,92
	Varianzen sind nicht gleich			8,02	104,52	0,00	0,80	0,10	0,60	1,00
Commitment	Varianzen sind gleich	25,66	0,00	-4,36	1713,00	0,00	-0,43	0,10	-0,63	-0,24
	Varianzen sind nicht gleich			-6,26	132,42	0,00	-0,43	0,07	-0,57	-0,29
Bedeutung fachliche Kompetenzen	Varianzen sind gleich	2,65	0,10	-7,73	1713,00	0,00	-0,59	0,08	-0,75	-0,44
	Varianzen sind nicht gleich			-8,93	119,46	0,00	-0,59	0,07	-0,73	-0,46
Bedeutung überfachliche Kompetenzen	Varianzen sind gleich	10,94	0,00	-5,28	1725,00	0,00	-0,48	0,09	-0,65	-0,30
	Varianzen sind nicht gleich			-7,04	126,85	0,00	-0,48	0,07	-0,61	-0,34
Zielbewusstsein	Varianzen sind gleich	5,64	0,02	14,22	1766,00	0,00	1,00	0,07	0,86	1,13
	Varianzen sind nicht gleich			14,29	408,54	0,00	1,00	0,07	0,86	1,13
Wettbewerbs-sensibilität	Varianzen sind gleich	2,04	0,15	12,56	1756,00	0,00	0,88	0,07	0,74	1,02
	Varianzen sind nicht gleich			11,95	386,24	0,00	0,88	0,07	0,74	1,03
Starke versus Schwache Erfolgsorientierung	Varianzen sind gleich	39,07	0,00	-2,96	1767,00	0,00	-0,18	0,06	-0,29	-0,06
	Varianzen sind nicht gleich			-2,22	148,90	0,03	-0,18	0,08	-0,33	-0,02
Transparenz Studienangebot	Varianzen sind gleich	1,22	0,27	-3,55	1731,00	0,00	-0,38	0,11	-0,58	-0,17
	Varianzen sind nicht gleich			-3,63	163,01	0,00	-0,38	0,10	-0,58	-0,17

Neue Faktoren: Alle Items	Gruppen	N	Mittelwert	Standardabweichung	Standardfehler des Mittelwertes
Partizipative Zusammenarbeit	Stud.+WM	1670	3,74	0,53	0,01
	NWM	102	2,94	1,00	0,10
Commitment	Stud.+WM	1613	4,13	0,99	0,02
	NWM	102	4,56	0,65	0,06
Bedeutung fachliche Kompetenzen	Stud.+WM	1613	4,38	0,76	0,02
	NWM	102	4,98	0,64	0,06
Bedeutung überfachliche Kompetenzen	Stud.+WM	1625	4,72	0,90	0,02
	NWM	102	5,19	0,65	0,06
Zielbewusstsein	WM+NWM	288	4,09	1,08	0,06
	Stud.	1480	3,10	1,09	0,03
Wettbewerbssensibilität	WM+NWM	286	3,77	1,15	0,07
	Stud.	1472	2,89	1,07	0,03
Starke vs. Schwache Erfolgsorientierung	Stud.+NWM0	1631	4,08	0,65	0,02
	WM	138	4,25	0,92	0,08
Transparenz Studienangebot	Stud.+NWM0	1595	4,22	1,20	0,03
	WM	138	4,60	1,17	0,10

(Quelle: Eigene Berechnungen)

**Tabelle 108: Harman-One-Factor-Test****KMO- und Bartlett-Test**

Maß der Stichprobeneignung nach Kaiser-Meyer-Olkin.	,910
Bartlett-Test auf Sphärizität	Ungefähres Chi-Quadrat
	32006,117
	df
	3160
	Signifikanz nach Bartlett
	0,000

**Erklärte Gesamtvarianz**

Komponente	Anfängliche Eigenwerte			Summen von quadrierten Faktorladungen für Extraktion		
	Gesamt	% der Varianz	Kumulierte %	Gesamt	% der Varianz	Kumulierte %
1	12,63	15,79	15,79	12,63	15,79	15,79
2	6,70	8,38	24,16			
3	4,30	5,37	29,54			
4	2,80	3,51	33,05			
5	2,41	3,02	36,06			
6	2,17	2,71	38,77			
7	1,83	2,29	41,07			
8	1,59	1,98	43,05			
9	1,43	1,78	44,83			
10	1,33	1,67	46,50			
11	1,29	1,61	48,10			
12	1,24	1,55	49,66			
13	1,21	1,52	51,18			
14	1,12	1,40	52,58			
15	1,12	1,40	53,97			
16	1,09	1,36	55,33			
17	1,05	1,32	56,65			
18	1,03	1,28	57,93			
19	1,01	1,26	59,19			

(Quelle: Eigene Berechnungen)

## Fragebogen

Sehr geehrte Damen und Herren, liebe Kolleginnen und Kollegen, liebe Studierende, es ist nicht zuletzt auch für die Hochschulleitung von Interesse zu wissen, wie Sie die Organisationskultur an unserer Hochschule täglich erleben und welche Erwartungen Sie hinsichtlich Ihres Arbeits- und Studenumfeldes haben.

Im Rahmen ihrer Promotion führt Frau Senem Yazici eine Befragung zum Thema Organisationskultur und strategisches Management in deutschen Hochschulen durch. Sie hat Wirtschaftswissenschaften an dieser Hochschule studiert, arbeitet als Mitarbeiterin für die Vizepräsidentin xxx im Bereich Internationales und Benchmarking und ist zugleich wissenschaftliche Mitarbeiterin des Forschungsinstitutes xxx.

Diese Forschungsarbeit hat zum Ziel, die für diese Hochschule charakteristische Organisationskultur zu erforschen und Vorschläge zur Verbesserung des strategischen Hochschulmanagement zu erarbeiten.

Die Hochschulleitung wäre Ihnen sehr dankbar, wenn Sie diese für uns alle wichtige und gewinnbringende Befragung unterstützen würden. Bitte nehmen Sie sich zehn Minuten Zeit und füllen den Fragebogen vollständig aus. Der Fragebogen wird sowohl online zur Verfügung gestellt als auch in Papierform (erhältlich in Sekretariaten, Fachschaftsräten). Wenn Sie sich für die Papierform entschieden haben, dann senden Sie den ausgefüllten Fragebogen an Frau Senem Yazici, c/o Koordinierungsstelle Evaluation, oder c/o Verwaltungsgebäude.

Die im Rahmen dieser Erhebung gesammelten Daten werden streng vertraulich behandelt. Es werden keine persönlichen Daten, sondern nur allgemeine sozialstatistische Daten und allgemeine Hochschulangaben abgefragt. Die Erhebung und weitere Verarbeitung ihrer Daten erfolgt in anonymisierter Form und unter strikter Einhaltung der gesetzlichen Vorgaben zum Datenschutz, insbesondere des Datenschutzgesetzes des Landes Nordrhein-Westfalen (DSG NRW). In den Auswertungen wird nicht auf eine einzelne Person Bezug genommen, sondern nur auf Gruppen wie Studierende, nichtwissenschaftliches und wissenschaftliches Personal. Damit sind individuelle Antworten in den Ergebnissen nicht erkennbar; eine Rückführbarkeit auf eine konkrete Person ist weder beabsichtigt noch wird diese durchgeführt. Eine Rückführung Ihrer Antworten zu Ihrer E-Mail/IP-Adresse ist ausgeschlossen. Zum Datenschutz gehört auch, dass Ihre Angaben nicht weitergegeben werden. Auf Wunsch schicken wir Ihnen gerne nach Abschluss des Forschungsprojektes die Ergebnisse dieser Studie zu.

Herzlichen Dank für die Unterstützung einer Idee, die der Hochschule insgesamt ganz sicher zugute kommen wird.

Mit freundlichen Grüßen

Ihr

Name des Präsidenten

## 1. Angaben für den statistischen Gebrauch

01.	Ich bin: <input type="checkbox"/> Studierende(r) <input type="checkbox"/> wissenschaftliches Mitglied (Professor(inn)en, wissenschaftliche Mitarbeiter(innen), Lehrbeauftragte(r)) <input type="checkbox"/> nichtwissenschaftliches Mitglied
02.	Ihre Zugehörigkeit zur Organisation <input type="checkbox"/> Fachbereich 01 <input type="checkbox"/> Fachbereich 07 <input type="checkbox"/> Fachbereich 02 <input type="checkbox"/> Fachbereich 08 <input type="checkbox"/> Fachbereich 03 <input type="checkbox"/> Fachbereich 09 <input type="checkbox"/> Fachbereich 04 <input type="checkbox"/> Fachbereich 10 <input type="checkbox"/> Fachbereich 05 <input type="checkbox"/> Sonstige Organisationseinheiten <input type="checkbox"/> Fachbereich 06

## Zu welchem Ausmaß stimmen Sie mit folgenden Aussagen überein?

Bewerten Sie bitte im folgenden Abschnitt die Aussagen mit Hilfe dieser Antwortkategorien:

1 = Volle Ablehnung, 2 = Ablehnung, 3 = leichte Ablehnung, 4 = leichte Zustimmung, 5 = Zustimmung, 6 = Volle Zustimmung

		1	2	3	4	5	6
	<b>Ich finde es wichtig, dass...</b>						
03.	die Einführung gestufter, europaweit vergleichbarer Studiengänge erfolgreich umgesetzt wird	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
04.	Praxiserfahrungen im In- und Ausland gefördert werden (z.B. Hilfestellung bei der Suche nach Praktikums- und Praxissemesterplätzen oder Stipendien)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
05.	die Wünsche der Studierenden in der Lehre berücksichtigt werden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
06.	unternehmerische Sichtweisen gefördert werden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
07.	interdisziplinäre Sichtweisen gefördert werden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
08.	soziale Kompetenzen gefördert werden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
09.	kulturelle Kompetenzen gefördert werden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	die Ausbildung von Nachwuchswissenschaftlern Berücksichtigung in der Lehre findet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.	überwiegend Spezialkenntnisse vermittelt werden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.	überwiegend breites Grundlagenwissen vermittelt wird	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.	sich das Studienangebot am Arbeitsmarkt orientiert	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.	das Betreuungsverhalten zwischen Lehrenden und Studierenden partnerschaftlich ist	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.	die Lehr- und Lernformen fortschrittlich sind (z.B. E-Learning, Projektarbeit)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.	die Hochschule kontinuierlich ihre Drittmittel steigert (z.B. Forschungsmittel)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17.	Forschungs- und Ergebnistransfer in die Wissenschaft stattfindet (z.B. Publikationen in wissenschaftlichen Fachzeitschriften, Kongresse, usw.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## V Anhang

18.	Forschungs- und Ergebnistransfer in die Praxis stattfindet (z.B. Vorträge und Publikationen in Praktikerorgane)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.	Forschungs- und Ergebnistransfer in die Gesellschaft stattfindet (z.B. Politikberatung, Auftritte in Medien, usw.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.	nur eine Auswahl von eigenen Forschungsergebnissen transferiert wird (z.B. vor dem Hintergrund konkurrierender Nationen)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21.	Spin-Off-Gründungen gefördert werden (Unternehmensgründungen aus Forschungseinrichtungen der Hochschule)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.	Den Wettbewerb der Hochschule um Studierende nehme ich wahr	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23.	Den Wettbewerb der Hochschule um nichtwissenschaftliche Mitglieder nehme ich wahr	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24.	Den Wettbewerb der Hochschule um wissenschaftliche Mitglieder (z.B. Professoren) nehme ich wahr	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25.	Ich finde es wichtig, dass diese Hochschule wettbewerbsfähig ist	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26.	Das Leitbild der Hochschule ist mir bekannt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27.	Das Selbstverständnis der Hochschule ist mir bekannt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28.	Die strategischen Ziele der Hochschule sind mir bekannt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29.	Die Forschungsschwerpunkte der Hochschule sind mir bekannt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30.	Das Studienangebot ist transparent	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31.	Die Studien- bzw. die Prüfungsordnung ist transparent	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32.	Im Allgemeinen bin ich mit dieser Hochschule zufrieden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33.	Im Allgemeinen bin ich mit meinem Fachbereich/ meiner Organisationseinheit zufrieden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34.	Im Allgemeinen bin ich mit den Rahmenbedingungen zufrieden (z.B. organisatorische Rahmenbedingungen)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35.	Ich kann mich mit meiner Hochschule identifizieren	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36.	Ich bin gerne Mitglied dieser Hochschule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37.	Ich würde meinen Fachbereich/meine Organisationseinheit weiterempfehlen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38.	Ich würde diese Hochschule weiterempfehlen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39.	Ich fühle mich mit meinem Fachbereich/meiner Organisationseinheit verbunden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40.	Ich fühle mich dieser Hochschule verbunden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41.	Ich kann mir vorstellen, die Hochschule zu wechseln	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### Wo ich arbeite/studiere....

Bewerten Sie bitte im folgenden Abschnitt die Aussagen zur Organisationskultur in Ihrem unmittelbaren Arbeitsumfeld bzw. Studenumfeld mit Hilfe dieser Antwortkategorien:

Beispiel: Im meinem unmittelbaren Arbeitsumfeld bzw. Studenumfeld ...

bringt jeder Tag neue Herausforderungen	1	2	3	4	5	6	ist jeder Tag gleich
---	---	---	---	---	---	---	----------------------

Wenn es stimmt, dass in Ihrem Arbeits- bzw. Studenumfeld jeder Tag neue Herausforderungen bringt, kreuzen Sie die 1 an. Wenn in Ihrem Arbeits- bzw. Studenumfeld jeder Tag gleich ist, wählen Sie 6. Wenn die Realität in der Mitte liegt, kreuzen Sie 2, 3, 4 oder 5 an – abhängig davon, ob die Realität näher bei 1 oder bei 6 liegt.

Bewerten Sie bitte im folgenden Abschnitt die Aussagen zur Organisationskultur in Ihrem unmittelbaren Arbeits- bzw. Studenumfeld mit Hilfe dieser Antwortkategorien:

#### In meinem unmittelbaren Arbeitsumfeld bzw. Studenumfeld ...

		1	2	3	4	5	6	
42.	fühlen sich die Menschen in unbekannten Situationen unwohl und sie versuchen kein Risiko einzugehen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	fühlen sich die Menschen in unbekannten Situationen wohl und es stört sie nicht ein Risiko einzugehen
43.	strengen sich die Menschen niemals an	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	strengen sich die Menschen immer bis zum Maximum an
44.	bringt jeder Tag neue Herausforderungen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	ist jeder Tag gleich
45.	geht es immer erst um die Erledigung der Arbeit, es gibt wenig Interesse an den persönlichen Problemen der Hochschulmitglieder	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	geht es immer zuerst um die Berücksichtigung persönlicher Probleme der Hochschulmitglieder, erst danach zählt die Erledigung der Arbeit
46.	werden alle wichtigen Entscheidungen von einzelnen Personen getroffen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	werden alle wichtigen Entscheidungen von der Gruppe oder den Ausschüssen getroffen
47.	übernimmt unsere Hochschule eine starke soziale Verantwortung für uns und unsere Familien	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	ist unsere Hochschule nur an unserer Arbeit/Studium interessiert
48.	planen wir nur bis zum nächsten Tag	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	planen wir mindestens die nächsten drei Jahre
49.	ist unser Privatleben unsere Sache	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	beziehen sich die Regeln unserer Hochschule neben unserem Beruf/Studium auch auf unser Privatleben
50.	sind Fähigkeiten (bzw. für Studierende: gutes Abitur) die einzigen Einstellungsgründe (bzw. für Studierende: Immatrikulation), ihr sozialer Hintergrund beeinflusst nicht die Entscheidung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	haben Menschen mit einem passenden sozialen Hintergrund bessere Chancen auf eine Einstellung/Immatrikulation
51.	sind wir offen gegenüber neuen Hochschulmitgliedern und Außenstehenden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	sind wir verschlossen gegenüber Hochschulmitgliedern, sogar gegenüber Mitgliedern anderer Fachbereiche
52.	würde fast jeder Mensch in unsere Hochschule passen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	würden nur sehr spezielle Menschen in unsere Hochschule passen
53.	brauchen neue Hochschulmitglieder normalerweise mehr als ein Jahr um sich bei uns wohl zu fühlen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	brauchen neue Hochschulmitglieder normalerweise nur wenige Tage um sich bei uns wohl zu fühlen
54.	ist sich jeder von uns über Kosten (Zeit, Material, ...) bewusst	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	ist sich niemand von uns über Kosten (Zeit, Material,...) bewusst
55.	machen wir viele Witze über unsere Hochschule und unsere Berufe (bzw. Studierende: Berufswahl)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	sprechen wir immer ernsthaft über unsere Hochschule und unsere Berufe (bzw. Studierende: Berufswahl)
56.	halten wir Besprechungstermine immer ein	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	halten wir Besprechungstermine nie ein



57.	stellen wir an erste Stelle die Erfüllung von Kundenanforderungen (Studierende, Forschungspartner, ...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	stellen wir an erster Stelle die Erfüllung der internen Prozesse
58.	die Erfüllung der internen Prozesse, ist wichtiger, als das Ergebnis	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	die Ergebnisse sind wichtiger, als die Erfüllung interner Prozesse
59.	stellen wir bei Organisationsethik und Rechtfertigung hohe Ansprüche an uns, auch auf Kosten kurzfristiger Möglichkeiten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	sind wir bei der Organisationsethik sehr pragmatisch; nicht dogmatisch
60.	bieten wir immer die gleichen Studiengänge und außerfachlichen Lehrveranstaltungen an	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	bieten wir immer neue Studiengänge und außerfachliche Veranstaltungen an
61.	sind Zusammenarbeit und Vertrauen zwischen Fachbereichen bzw. Organisationseinheiten normal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	sind Konkurrenz und Misstrauen zwischen Fachbereichen bzw. Organisationseinheiten normal
62.	werden Fehler in manchen Teilen als Folge von Initiative akzeptiert	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	werden Fehler in allen Fällen bestraft
63.	bekommen wir von unserem Vorgesetzten (bzw. Studierende: Dozenten) nur eine Rückmeldung, wenn wir Fehler gemacht haben	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	bekommen wir von unserem Vorgesetzten (bzw. Studierende: Dozenten) auch eine Rückmeldung, wenn wir gut gearbeitet haben
64.	trägt unsere Hochschule sehr wenig zum Wohl unserer Gesellschaft bei	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	trägt unsere Hochschule sehr viel zum Wohl unserer Gesellschaft bei
65.	werden Neueinsteiger dabei unterstützt, sich rasch an die Arbeit/Studium und an die Gruppe zu gewöhnen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	müssen sich Neueinsteiger selbst zurechtfinden
66.	ist unsere Hochschule nicht in der Gesellschaft integriert	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	ist unsere Hochschule sehr gut in der Gesellschaft integriert
67.	erfahren wir wenig Unterstützung bei der beruflichen Weiterentwicklung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	werden wir bei unserer beruflichen Weiterentwicklung unterstützt
68.	ist für uns unser Fachbereich/unsere Organisationseinheit die beste in der gesamten Hochschule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	ist für uns unser Fachbereich/unsere Organisationseinheit die schlechteste in der gesamten Hochschule
69.	sprechen wir niemals über die Geschichte unserer Hochschule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	sprechen wir oft über die Geschichte unserer Hochschule
70.	gehen wir miteinander eher locker um	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	gehen wir miteinander eher förmlich um
71.	spüren wir starken Wettbewerb zu anderen Hochschulen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	spüren wir kaum Wettbewerb zu anderen Hochschulen
72.	wird sehr viel Wert auf unser Arbeitsumfeld/Studienumfeld (Büro, Mensa, Hörsäle, ...) gelegt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	wird sehr wenig Wert auf unser Arbeitsumfeld/Studienumfeld (Büro, Mensa, Hörsäle, ...) gelegt
73.	werden Entscheidungen zentral von der höchsten Führungsebene getroffen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	werden Entscheidungen von Experten getroffen, unabhängig von ihrer Hierarchiestufe
74.	werden Veränderungen in Abstimmung mit den betroffenen Beschäftigten/Studierenden durchgeführt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	werden Veränderungen ohne Abstimmung mit den betroffenen Beschäftigten/Studierenden durchgeführt
75.	unterstützen unsere leitenden Führungskräfte (bzw. Studierende: Dozenten) die Zugehörigkeit zur Gewerkschaft (bzw. Studierende: Studentische Vertretungen)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	lehnen unsere leitenden Führungskräfte (bzw. Studierende: Dozenten) die Zugehörigkeit zur Gewerkschaft (bzw. Studierende: Studentische Vertretungen) ab
76.	sind unsere leitenden Führungskräfte (bzw. Studierende: Dozenten) kleinlich mit Dingen, die unser Leben angenehmer machen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	sind unsere leitenden Führungskräfte (bzw. Studierende: Dozenten) großzügig mit Dingen, die unser Leben angenehmer machen können

**Das Verhalten eines typischen Mitglieds in unserer Organisation....**

Der folgende Abschnitt enthält jeweils zwei gegensätzliche Charaktereigenschaften, die Sie bitte direkt auf Ihr unmittelbares Arbeitsumfeld bzw. Studenumfeld beziehen.

		1	2	3	4	5	6	
77.	Zurückhaltend	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Initiativ
78.	Herzlich	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Kühl
79.	Direkt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Indirekt
80.	Langsam	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Schnell
81.	Gepflegt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Nachlässig
82.	Pessimistisch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Optimistisch

Herzlichen Dank für Ihre Teilnahme!

## VI Literaturverzeichnis

- Agresti, Alan & Finlay, Barbara (2009). *Statistical methods for the social sciences*. Pearson international ed., Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.
- Aldrich, Howard, E. & Pfeffer, Jeffrey (1976). Environments of Organizations. *Annual Review of Sociology*, Vol. 2, 79-105.
- Aldrich, Howard & Herker, Diane (1977). Boundary spanning roles and organizational structure. *Academy of Management Review*, Vol. 2 (2), 217 - 230.
- Allaire, Yvan & Firsirotu, Mihaela E. (1984). Theories of organizational culture. *Organization Studies*, Vol. 5 (3), 193-226.
- Allgemeiner Fakultätentag (2011). Das Leitbild des Allgemeinen Fakultätentages, <http://www.fakultaetentag.de/leitbild.html>, 23.12.2011.
- Alutto, Joseph A. et al. (2008). Impact of Research, Final Report of the AACSB International. Tampa, Florida: AACSB International – The Association to Advance Collegiate Schools of Business.
- Amburgey, Terry L., & Dacin, Tina (1994). As the left foot follow the right? The dynamics of strategic and structural change. *Academy of Management*, Vol. 37 (6), 1427-1452.
- Anand, N. & Daft, Richard (2007). What is the Right Organization Design? *Organizational Dynamics*, Vol. 36 (4), 329-344.
- Andrews, Kenneth R. (1971). *The concept of corporate strategy*. Homewood: Dow Jones-Irwin, Inc..
- Ansoff, Igor H. (1980). Strategic Issue Management. *Strategic Management Journal*, Vol. 1 (2), 131-148.
- Argyris, Chris & Schön, Donald A. (1974). *Theory in Practice: Increasing Professional Effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass Inc.
- Argyris, Chris (1976). Single-Loop and Double-Loop Models in Research on Decision Making. *Administrative Science Quarterly*, Vol. 21 (3), 363-375.
- Argyris, Chris (1977). Double loop learning in organizations. *Harvard Business Review*, September-October, 115-125.
- Argyris, Chris, & Schön, Donald (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Austin, Ann E. (1990). Faculty cultures, faculty values. *New Directions for Institutional Research*, No. 68, 61-74.
- Bailey, James & Lewicky, Roy (2007). The Scientist and the Sage. *BizEd*, Vol. 6 (4), 32-36.
- Bandura, Albert (1979). *Sozial-kognitive Lerntheorie*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Barnard, Chester. I. (1938). *The Functions of the Executive*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Barney, Jay (1991). Firm resources and sustained competitive advantage. *Journal of Management*, Vol. 17 (1), 99-120.
- Bartell, Marvin (2003). Internationalization of universities: A university culture-based framework. *Higher Education*, Vol. 45 (1), 43-70.

- Bateson, Gregory (1985). *Ökologie des Geistes: Anthropologische, psychologische, biologische und epistemologische Perspektiven*. Frankfurt: Suhrkamp Verlag.
- Bea, Franz X. (2004). Ziele und Zielkonflikte. In: Schreyögg, Georg & Werder, Axel (Hrsg.), *Handwörterbuch der Unternehmensführung und Organisation*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag für Wirtschaft, Steuern und Recht, 1674-1680.
- Bea, Franz X. & Haas, Jürgen (2005). *Strategisches Management*, 4. Aufl.. Stuttgart: Lucius & Lucius Verlagsgesellschaft mbH.
- Becher, Tony (1981). Towards a Definition of Disciplinary Cultures. *Studies in Higher Education*, Vol. 6 (2), 109-122.
- Becher, Tony (1987). The Disciplinary Shaping of the Profession. In: Clark, Burton (Hrsg.), *The Academic Profession: National, Disciplinary, and Institutional Settings*. Berkeley: University of California Press, 271-303.
- Becher, Tony & Kogan, Maurice (1992). *Process and Structure in Higher Education*. New York, London: Routledge.
- Becher, Tony & Trowler, Paul R. (2001). *Academic tribes and territories, Intellectual enquiry and the culture of disciplines*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education and Open University Press.
- Beer, Michael, & Eisenstat, Russell A. (2000). The Silent Killers of Strategy Implementation and Learning. *Sloan Management Review*, Vol. 41 (4), 29-40.
- Beer, Michael (2001). Why management research findings are unimplementable: An action science perspective. *Reflections* (Society for Organizational Learning and the Massachusetts Institute of Technology), Vol. 2 (3), 58-65.
- Berry, Leonard L. (1980). Service Marketing is different. *Business*, Vol. 30 (3), 24-29.
- Bertalanffy, Ludwig von (1968). *General System Theory: Foundations, Development, Applications*. New York: George Braziller Inc.
- Bidlingmaier, Johannes (1964). *Unternehmensziele und Unternehmensstrategien*. Wiesbaden: Studienreihe Betrieb und Markt, Band VIII, Gabler.
- Bieker, Rudolph (2004). *Neue Kommunalverwaltung: Eine Einführung für Sozial- und Sozialverwaltungsberufe*. Weinheim, München: Juventa Verlag.
- Blake, Robert & Mouton, Jane S. (1964). *The managerial Grid: Key orientations for achieving production through people*. Houston: Gulf Publications.
- Bleicher, Knut (2011). *Das Konzept integriertes Management: Visionen, Missionen, Programme*. Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Bös, Bernhard (2009). *Manager's Perception of Organizational Cultures in Austria*. Wien: Dissertation, Wirtschaftsuniversität Wien.
- Bolsenkötter, Heinz (1976). *Ökonomie der Hochschule, Band 1*. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft.
- Bonaccorsi, Andrea & Daraio, Cinzia (2007). Theoretical perspectives on university strategy. In: Bonaccorsi, Andrea & Daraio, Cinzia (Hrsg.), *Universities and Strategic Knowledge Creation: Specialization and Performance in Europe*. Cheltenham, Massachusetts: Edward Elgar Publishing, 3-30.

- Bortz, Jürgen (2005). *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler*. Heidelberg: Springer Medizin.
- Bortz, Jürgen & Döring, Nicola (2006). *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler*. Heidelberg: Springer Medizin.
- Bortz, Jürgen & Schuster Christof (2010). *Statistik für Human und Sozialwissenschaftler*. Berlin, Heidelberg: Springer Medizin, Springer Verlag GmbH.
- Boyer, Ernest L. (1990). *Scholarship reconsidered: priorities of the professoriate*. New Jersey: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Brennan, Ross & Eagle, Lynne (2007). Are students customers? TQM and marketing perspectives. *Quality Assurance in Education*, Vol. 15 (1), 44 - 60.
- Bruhn, Manfred (2005). *Marketing für Nonprofit - Organisationen: Grundlagen- Konzepte- Instrumente*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Brunsson, Nils (1989). *The Organization of Hypocrisy: Talk, Decisions, and Actions in Organizations*. Chichester, New York, Brisbane, Toronto, Singapore: John Wiley & Sons.
- Brunsson, Nils & Olsen, Johan P. (1993). *The Reforming Organization*. London, New York: Routledge.
- Bühner, Markus (2004). *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion*. München: Pearson Education Deutschland GmbH.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2002). *Spinoff-Gründungen aus der öffentlichen Forschung in Deutschland*. Bonn.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2010a). Aufhebung des Hochschulrahmengesetzes, [http://www.innovation.nrw.de/hochschulen\\_und\\_forschung/hochschulrecht/gesetze/hochschulfreiheit/index.php](http://www.innovation.nrw.de/hochschulen_und_forschung/hochschulrecht/gesetze/hochschulfreiheit/index.php), Stand: 07.01.2010.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2010b). Der Bologna-Prozess, <http://www.bmbf.de/de/3336.php#inhalte>, Stand: 15.06.2010.
- Bundesministerium für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie des Landes Nordrhein-Westfalen (2010). Hochschulfreiheitsgesetz, [http://www.innovation.nrw.de/objekt-pool/download\\_dateien/hochschulen\\_und\\_forschung/HFG\\_22\\_10.pdf](http://www.innovation.nrw.de/objekt-pool/download_dateien/hochschulen_und_forschung/HFG_22_10.pdf), Stand: 07.01.2010.
- Byrne, John A. (1993). The Horizontal Corporation. *Business Week*, December 20, 76-81.
- Cameron, Kim (1978). Measuring Organizational Effectiveness in Institutions of Higher Education. *Administrative Science Quarterly*, Vol. 23, 604- 629.
- Cameron, Kim. S., & Quinn, Robert E. (1999). *Diagnosing and Changing Organizational Culture: Based on the Competing Values Framework*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Cameron, Kim. S., & Quinn, Robert E. (2006). *Diagnosing and Changing Organizational Culture: Based on the Competing Values Framework*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Cameron, Kim S., Quinn, Robert E., DeGraff, Jeff & Thakor, Anjan. J. (2006). *Competing Values Leadership, Creating Value in Organizations*. Cheltenham, Northampton: Edward Elgar Publishing.
- Cartwright, Susan & Cooper, Cary L. (1993). The role of culture compatibility in successful organizational marriage. *Academy of Management Executive*, Vol. 7 (2), 57-70.

- Cattell, Raymond B. (1966). The scree test for the number of factors. *Journal of Multivariate Behavioral Research*, Vol. 1 (2), 245–276.
- Caves, Richard E., (1980). Industrial Organization, Corporate strategy and Structure. *Journal of Economic Literature*, Vol. 18 (1), 64-92.
- Chaffee, Ellen Earle (1985). Three Models of Strategy. *The Academy of Management Review*, Vol. 10 (1), 89-98.
- Chandler, Alfred D., Jr. (1962). *Strategy and Structure*. Massachusetts: The Massachusetts Institute of Technology Press.
- Chatman, Jennifer A. (1991). Matching people and organizations: Selection and socialization in public accounting firms. *Administrative Science Quarterly*, Vol. 36, 459-484.
- Child, John (1972). Organizational Structure, Environment and Performance: The Role of Strategic Choice. *Sociology*, Vol. 6 (1), 1-22.
- Clark, Burton R. & Trow, Martin (1966). The organizational context. In: Newcomb, Theodore M. & Wilson, Everett K. (Hrsg.), *College peer groups: Problems and prospects for research*. Chicago: Aldine Publishing Company, 17-70.
- Clark, Burton R. (1970). *The Distinctive College: Reed, Antioch, and Swarthmore*. Chicago: Aldine.
- Clark, Burton R. (1972). The Organizational Saga in Higher Education. *Administrative Science Quarterly*, Vol. 17 (2), 178-184.
- Clark, Burton R. (1983). *The Higher Education System: Academic Organization in Cross-national Perspective*. Berkley, Los Angeles: University of California Press Ltd..
- Clark, Burton R. (1985). Listening to the Professoriate. *Change*, Vol. 17 (5), 36-43.
- Clark, Burton. (1987). *Perspectives on Higher Education: Eight Disciplinary and Comparative Views*. Berkley, Los Angeles: University of California Press.
- Clark, Burton (1998). *Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation*. Bingley, United Kingdom: Emerald Group Publishing.
- Cohen, Jacob (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cohen, Michael D. & March, James G (1974). *Leadership and Ambiguity: the American college president*. New York: McGraw-Hill.
- Cooke, Robert A. & Rousseau, Denise M. (1988). Behavioral norms and expectations: A quantitative approach to the assessment of organizational culture. *Group and Organization Studies*, Vol. 13 (3), 245-273.
- Cooke, Robert & Lafferty, Clayton (1989). *Organizational Culture Inventory*, copyright by Human Synergistics International, <http://www.humansynergistics.com/products/oci.aspx>, Stand: 02.05.2010.
- Cortina M. Jose (1993). What is Coefficient Alpha? An Examination of Theory and Applications. *Journal of Applied Psychology*, Vol. 78 (1), 98-104.
- Creswell, John W. (2009). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. Thousand Oaks: Sage Publications Inc.

- Cyert, Richard M. & March, James G. (1963). *A Behavioral Theory of the Firm*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall
- Daft, Richard L. & Weick, Karl. E. (1984). Toward a Model of Organizations as Interpretation Systems. *Academy of Management Review*, Vol. 9 (2), 284-295.
- Daft, Richard L. (1998). *Organization Theory and Design*. Mason: South-Western Publications.
- Daft, Richard L. (2009). *Organization Theory and Design*. Mason: South-Western Publications.
- Daft, Richard L. (2010). *Organization Theory and Design*. Mason: Ohio: Cengage Learning.
- Dandridge, Thomas C., Joyce, William F. & Mitroff, Ian (1980). Organizational Symbolism: A Topic to Expand Organizational Analysis. *Academy of Management Review*, Vol. 5 (1), 77-82.
- Darby, Michael R. & Karni (1973). Free Competition and the Optimal Amount of Fraud. *Journal of Law and Economics*, Vol. 16 (1), 67-88.
- Dauber, Daniel (2011). *Hybridization in mergers and acquisitions*. Wien: Dissertation, Wirtschaftsuniversität Wien.
- Dauber, Daniel, Fink, Gerhard & Yolles, Maurice (2012). *A Configuration Model of Organizational Culture*. Sage Open 2012, <http://sgo.sagepub.com/content/2/1/2158244012441482>, Stand: 21.02.2012.
- Davies, Martin & Devlin, Marcia (2010). Interdisciplinary Higher Education. In: Davies, Martin, Devlin, Marcia & Tight Malcolm (Hrsg.), *Interdisciplinary Higher Education: Perspectives and Practicalities*. Bingley, U.K.: Emerald Group Publishing, 3-28.
- Deal, Terrence & Kennedy Allan A. (1982). *Corporate Culture: The Rites and Rituals of Corporate Life*. Reading: Addison Wesley.
- Denison, Daniel R. (1990). *Corporate Culture and Organizational Effectiveness*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Denison, Daniel R. & Mishra, Aneil K. (1995). Toward a Theory of Organizational Culture and Effectiveness. *Organization Science*, Vol. 6 (2), 204-223.
- Denison, Daniel R. (2001). Organizational culture: Can it be a Key Lever for Driving Organizational Change? In: Cooper, Cary L., Cartwright, Sue, Earley, Christopher P. (Hrsg.), *The International Handbook of Organizational Culture and Climate*. Chichester: John Wiley & Sons Ltd, 347-372.
- Deutscher Akademischer Austauschdienst (2011). Kurzportrait, <http://www.daad.de/portrait/wer-wir-sind/kurzportrait/08940.de.html>, Stand: 23.12.2011.
- Dierkes, Meinolf, Berthoin Antal, Ariane, Child, John & Nonaka, Ikujiro (2001). *Handbook of Organizational Learning and Knowledge*. Oxford: Oxford University Press.
- Dill, David D. & Soo, Maarja (2005). Academic quality, league tables and public policy: A cross national analysis of university ranking Systems. *Higher Education*, Vol. 49 (4), 495-533.

- DiMaggio Paul & Powell, Walter (1983). The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields. *American Sociological Review*, Vol. 48 (2), 147-160.
- Donnelly-Cox, Gemma, & O'Regan, Andrew (1999). Resourcing organisational Growth and Development: A Typology of Third Sector Service Delivery Organizations. Paper presented to IRSPMIII, Aston.
- Duncan, Robert (1979). What is the right organization structure? Decision tree Analysis provides the answer. *Organizational Dynamics*, Winter 1979, 59-80.
- Easterby-Smith, Mark (1997). Disciplines of Organizational Learning: Contributions and Critiques. *Human Relations*, Vol. 50 (9), 1085-1113.
- Eckey, Hans-Friedric; Kosfeld, Reinhold & Rengers, Martina (2002). *Multivariate Statistik, Grundlagen, Methoden und Beispiele*. Wiesbaden: Betriebswirtschaftlicher Verlag Th. Gabler GmbH.
- Eckstein, Peter P. (2008). *Angewandte Statistik mit SPSS, praktische Einführung für Wirtschaftswissenschaftler*. Wiesbaden: Betriebswirtschaftlicher Verlag Th. Gabler. GWV Fachverlage GmbH.
- Egeln, Jürgen; Gottschalk, Sandra; Rammer, Christian & Spielkamp; Alfred (2002). *Spinoff-Gründungen aus der öffentlichen Forschung in Deutschland, Kurzfassung Gutachten für das Bundesministerium für Bildung und Forschung*. Mannheim: Zentrum für Europäische Wirtschaftsforschung – ZEW.
- Engelhardt, Werner H., Kleinkaltenkamp Michael & Reckenfelderbäumer Martin (1993). Leistungsbündel als Absatzobjekte. *Zeitschrift für betriebswirtschaftliche Forschung*, Vol. 45 (5), 395-426.
- Etzioni, Amitai (1964). *Modern organizations*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Etzkowitz, Henry (1998). The norms of entrepreneurial science: cognitive effects of the new university-industry linkages. *Research Policy*, Vol. 27 (8), 823-833.
- Europäische Bildungsminister (1999). The Bologna Declaration of 19 June 1999. [http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main\\_doc/990719BOLOGNA\\_DECLARATION.PDF](http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/990719BOLOGNA_DECLARATION.PDF), Stand: 14.09.2010.
- Europäische Bildungsminister (2001). Towards the European Higher Education Area, Communiqué of the meeting of European Ministers in charge of Higher Education in Prague on May 19th 2001. [http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main\\_doc/010519PRAGUE\\_COMMUNIQUE.PDF](http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/010519PRAGUE_COMMUNIQUE.PDF), Stand: 14.09.2010.
- Europäische Bildungsminister (2003). Realising the European Higher Education Area, Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education in Berlin on 19 September 2003. [http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main\\_doc/030919Berlin\\_Communique.PDF](http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/030919Berlin_Communique.PDF), Stand: 14.09.2010.
- Europäische Bildungsminister (2005). The European Higher Education Area - Achieving the Goals, Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education in Bergen on 19-20 May 2005. [http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main\\_doc/050520\\_Bergen\\_Communique.pdf](http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/050520_Bergen_Communique.pdf), Stand: 14.09.2010.



Europäische Bildungsminister (2007). Towards the European Higher Education Area, London Communiqué of 18 May 2007: responding to challenges in a globalised world. [http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/London\\_Communique18May2007.pdf](http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/London_Communique18May2007.pdf), Stand: 20.09.2010.

Europäische Bildungsminister (2009). The Bologna Process 2020 - The European Higher Education Area in the new decade, Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education in Leuven and Louvain-la-Neuve on 28-29 April 2009. [http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/documents/Leuven\\_Louva-la-Neuve\\_Communique%C3%A9\\_April\\_2009.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/documents/Leuven_Louva-la-Neuve_Communique%C3%A9_April_2009.pdf), Stand: 14.09.2010.

Europäische Union (2010). Bologna-Prozess: Schaffung eines europäischen Hochschulraumes, [http://europa.eu/legislation\\_summaries/education\\_training\\_youth/lifelong\\_learning/c11088\\_de.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11088_de.htm), Stand: 14.07.2010.

Evans, Joel R. & Mathur, Anil (2005). The value of online surveys. *Internet Research*, Vol. 15 (2), 195-219.

Federkeil, Gero & Ziegele Frank (2001). *Globalhaushalte an Hochschulen in Deutschland - Entwicklungsstand und Empfehlungen - Gutachten im Auftrag der CDU-Fraktion des Sächsischen Landtags*. Gütersloh: CHE Centrum für Hochschulentwicklung.

Feldman, Steven P. (1987). The Crossroads of Interpretation: Administration in Professional Organization. *Human Organization*, Vol. 46 (2), 95-102.

Field, Andy (2010). *Discovering Statistics Using SPSS*. London, Thousand Oaks, New Delhi, Singapore: SAGE Publications.

Fink, Gerhard & Mayrhofer, Wolfgang (2009). Cross-cultural Competence and management - setting the stage. *European Journal of Cross-Cultural Competence and Management*, Vol. 1 (1), 42-65.

Fink, Gerhard, Kiefer, Dagmar & Neyer, Anne-Katrin (2009). *Enabling knowledge flows in hierarchical, bureaucratic and diverse organizations: Towards flexibility increasing strategies*. Vienna: IACCM Conference.

Fink, Gerhard & Yolles, Maurice (2012). Narratives, paradigms and change – the issue of relevance. *European Journal of Cross-Cultural Competence and Management*, Vol. 2 (3/4).

Fink, Gerhard & Yolles, Maurice (2014). *Reflections on Mindset Agency Theory*. Paper written in the framework of the Organisational Coherence and Trajectory (OCT). Warwick: IACCM Conference

Fiol, Marlene C. & Lyles, Marjorie A. (1985). Organizational learning. *Academy of Management Review*, Vol. 10 (4), 803-813.

Freeman, Edward R. (1984). *Strategic management: A Stakeholder approach*. Bosten: Pitman.

Friedman, Victor J. & Lipshitz, Raanan (1992). Teaching people to shift cognitive gears: Overcoming resistance on the road to Model II. *The Journal of Applied Behavioral Science*, Vol. 28 (1), 118-136.

Friedman, Victor J.; Lipshitz, Raanan & Popper, Micha (2005). The Mystification of Organizational Learning. *Journal of Management Inquiry*, Vol. 14 (1), 19-30.

- Gaitanides, Michael (2004). Prozessorganisation. In: Schreyögg, Georg & Werder, Axel (Hrsg.), *Handwörterbuch der Unternehmensführung und Organisation*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag für Wirtschaft, Steuern und Recht, 1208-1218.
- Gorsuch, Richard. L. (1983). *Factor analysis*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Habicht, Hagen (2009). *Universität und Image, Entwicklung und Erprobung eines stakeholderorientierten Erhebungsinstrumentariums*. München: Dissertation, Technische Universität München, Fakultät Wirtschaftswissenschaften.
- Hamel, Winfried (1992). Zielsysteme. In: Frese, Erich (Hrsg.), *Handwörterbuch der Organisation*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag, Sp. 2634-2652.
- Hammer, Michael & Champy James (1994). *Business Reengineering, die Radikalkur für das Unternehmen*. Frankfurt am Main: Campus Verlag GmbH.
- Hammer, Michael & Stanton, Steven (1999). How Process Enterprises Really work. *Harvard Business Review November-December 1999*, Vol. 77 (6), 108-118.
- Hanft, Anke (2000). Sind Hochschulen reform(un)fähig? Eine organisationstheoretische Analyse. In: Hanft, Anke (Hrsg.): *Hochschule managen? Zur Reformierbarkeit der Hochschulen nach Managementprinzipien*. Neuwied, Kriftel, Berlin: Luchterhand Verlag GmbH, 2-25.
- Hansen, Ursula (1999). Die Universität als Dienstleister: Thesen für ein leistungsfähigeres Management von Hochschulen. In: Stauss, Bernd, Balderjahn, Ingo, & Wimmer, Frank (Hrsg.), *Dienstleistungsorientierung in der universitären Ausbildung. Mehr Qualität im betriebswirtschaftlichen Studium, Festschrift für Prof. Dr. Ursula Hansen zum 60. Geburtstag*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag, 369-383.
- Hansen, Ursula, Schrader, Ulf & Moosmayer, Dirk (2007). Theoretische und empirische Befunde zur Effektivität von externer und interner Kundenorientierung. In: Gouthier, Matthias H. J., Coenen, Christian, Schulze, Henning S., Wegmann, Christoph (Hrsg.), *Service Excellence als Impulsgeber, Strategien - Management - Innovationen – Branchen*. Wiesbaden: Betriebswirtschaftlicher Verlag Dr. Th. Gabler, GWV Fachverlage GmbH, 73-97.
- Hardy, Cynthia, Mintzberg, Henry, Langley, Ann & Rose, Janet (1983). Strategy Formation in the University Setting. *Review of Higher Education*, Vol. 6 (4), 407-433.
- Harman, Kay M. (1989). Culture and Conflict in Academic Organisation: Symbolic Aspects of University Worlds. *Journal of Educational Administration*, Vol. 27 (3), 30-54.
- Harris, Ira C. & Ruefli, Timothy (2000). The Strategy/Structure Debate: An examination of the performance Implications. *Journal of Management Studies*, Vol. 37 (4), 587- 603.
- Harzing, Anne-Wil (2010). Publish or Perish, <http://www.harzing.com>, Stand: 07.08.2010.
- Hatch, Mary Joe (1993). The Dynamics of Organizational Culture. *Academy of Management Review*, Vol. 18 (4), 657-693.
- Hatch, Mary J., & Cunliffe, Ann. L. (2006). *Organization Theory: Modern, Symbolic, and Postmodern Perspectives*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Hauschildt, Jürgen (1977). Entscheidungsziele. Zielbildung in innovativen Entscheidungsprozessen: theoretische Ansätze und empirische Prüfung. Tübingen: J.C.B. Mohr Paul Siebeck.

- Hedberg, Bo (1981). How organizations learn and unlearn? In: Nystrom Paul C. & Starbuck, William. H (Hrsg.), *Handbook of Organizational Design*, Vol. 1: Adapting Organizations to their Environments. London: Oxford University Press, 3 - 27.
- Heinen, Edmund (1966). *Das Zielsystem der Unternehmung: Grundlagen betriebswirtschaftlicher Entscheidungen*. Wiesbaden: Betriebswirtschaftlicher Verlag Gabler.
- Heinen, Edmund (1971a). Der entscheidungsorientierte Ansatz der Betriebswirtschaftslehre. In: Kortzfleisch, Gert von (Hrsg.), *Wissenschaftsprogramm und Ausbildungsziele der Betriebswirtschaftslehre von der Wissenschaftlichen Tagung in St. Gallen vom 2.-5- Juni, Berlin*, 21-37.
- Heinen, Edmund (1971b). *Grundlagen betriebswirtschaftlicher Entscheidungen: Das Zielsystem der Unternehmung*. Wiesbaden: Dr. Th. Gabler Verlag.
- Heinen, Edmund (1976). *Grundlagen betriebswirtschaftlicher Entscheidungen - Das Zielsystem der Unternehmung*, 3. Aufl. Wiesbaden: Verlag Dr. Th. Gabler.
- Heinen, Edmund (1977). *Einführung in die Betriebswirtschaftslehre*. Wiesbaden: Betriebswirtschaftlicher Verlag Dr. Th. Gabler.
- Heinen, Edmund (1991). Industriebetriebslehre als entscheidungsorientierte Unternehmensführung. In: Heinen E. (Hrsg.), *Industriebetriebslehre, Entscheidungen im Industriebetrieb*. Wiesbaden: Gabler Verlag , 1-71.
- Henkel, Mary (2000). *Academic identities and policy change in higher education*. London: Jessica Kingsley Publishers Ltd.
- Hilbert, Andreas, Schönbrunn, Karoline & Schmode, Sophie (2007). Student Relationship Management in Germany - Foundations and Opportunities. *Management Revue*, Vol. 18 (2), 204-219.
- Hochschulrektorenkonferenz (1997). Zur Rolle der Absolventenvereinigungen, Stellungnahme des 183. Plenums vom 10. November 1997, [http://www.hrk.de/de/beschluesse/109\\_463.php](http://www.hrk.de/de/beschluesse/109_463.php), Stand: 01.10.2011.
- Hochschulrektorenkonferenz (2006). Pressemitteilung, HRK-Plenum zur Zukunft der ZVS: Von der staatlichen Vergabestelle zur Serviceagentur der Hochschulen, <http://www.hrk.de/presse/pressemitteilungen/pressemitteilung/meldung/hrk-plenum-zur-zukunft-der-zvs-von-der-staatlichen-vergabestelle-zur-serviceagentur-der-hochschulen/>, Stand: 07.06.2010.
- Hochschulrektorenkonferenz (2011). HRK auf einen Blick, [http://www.hrk.de/de/hrk\\_auf\\_einen\\_blick/hrk\\_auf\\_einen\\_blick.php](http://www.hrk.de/de/hrk_auf_einen_blick/hrk_auf_einen_blick.php), Stand: 01.10.2011.
- Hoffacker, Werner (2000). *Die Universität des 21. Jahrhunderts: Dienstleistungsunternehmen oder öffentliche Einrichtung?*. Neuwied, Kriftel: Luchterhand.
- Hofstede, Geert (1980). *Culture's Consequences: International differences in work-related values*. Newbury Park, London, New Delhi: Sage Publications.
- Hofstede, Geert, Neuijen, Bram, Ohayv, Denise D. & Sanders, Geert (1990). Measuring Organizational Cultures: A Qualitative and Quantitative Study across Twenty Cases. *Administrative Science Quarterly*, Vol. 35 (2), 286-316.
- Hofstede, Geert (1991). *Cultures and Organizations, Software of the Mind*. London: McGraw-Hill.

- Hofstede, Geert (1995). Multilevel Research of Human Systems: Flowers, Bouquets and Gardens. *Human Systems Management*, No. 14, 207-217.
- Hofstede, Geert (1998). Identifying Organizational Subcultures: An empirical Approach. *Journal of Management Studies*, Vol. 35 (1), 1-12.
- Hofstede, Geert (2001). *Cultural Consequences: Comparing Values, Behaviors, Institutions and Organizations across Nations*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Homburg, Christian & Pflesser, Christian (2000). A Multiple-Layer Model of Market-Oriented Organizational Culture: Measurement Issues and Performance Outcomes. *Journal of Marketing Research*, Vol. 37 (4), 449-462.
- Hornbostel, Stefan (1997). *Wissenschaftsindikatoren: Bewertungen in der Wissenschaft*. Opladen: Westdeutscher Verlag GmbH.
- House, Robert J., Hanges, Paul J., Javidan, Mansour, Dorfman, Peter W. & Gupta, Vipin (2004). *Culture, leadership, and Organizations: The GLOBE study of 62 societies*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Hui, Harry C. & Triandis, Harry C. (1989). Effects of Culture and Response Format on Extreme Response Style. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, Vol. 20 (3), 296-309.
- John Oliver P. & Benet-Martinez Veronica (2000). Measurement: Reliability, Construct Validation and Scale Construction. In: Reis Harry T. & Judd, Charles M. (Hrsg.), *Handbook of Research Methods in Social and Personality Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press, 339-369.
- Jones Gareth R. (1983). Transaction Costs, Property Rights, and Organizational Culture: An Exchange Perspective. *Administrative Science Quarterly*, Vol. 28, 454-467.
- Jones, Thomas M., Felps, Will & Bigley, Gregory A. (2007). Ethical theory and stakeholder-related decisions: The role of stakeholder culture. *Academy of Management Review*, Vol. 32 (1), 137-155.
- Kaplan, Robert S. & Norton, David P. (1992). The Balanced Scorecard - Measures That Drive Performance. *Harvard Business Review*, Vol. 70 (1), 71-79.
- Kieser, Alfred & Walgenbach, Peter (2003). *Organisation*. Stuttgart Schäffer-Poeschel Verlag.
- Kieser, Alfred & Walgenbach, Peter (2007). *Organisation*. Stuttgart Schäffer-Poeschel Verlag.
- Kieser, Alfred & Walgenbach, Peter (2009). *Organisation*. Stuttgart Schäffer-Poeschel Verlag.
- Kim, Daniel H. (1993). The Link between Individual and Organizational Learning. *Sloan Management Review* Vol. 35 (1), 37-50.
- Kirchgeorg, Manfred (1999). *Marktstrategisches Kreislaufmanagement: Ziele, Strategien und Strukturkonzepte*. Wiesbaden: Dr. Th. Gabler Verlag.
- Kirsch, Werner (1977). *Einführung in die Theorie der Entscheidungsprozesse, durchgesehene und ergänzte Auflage der Bände I bis III als Gesamtausgabe*. Wiesbaden: Gabler Verlag.
- Klein, Julie (2010). *Creating Interdisciplinary Campus Cultures: A Model for Strength and Sustainability*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Klimecki, Rüdiger G. & Thomae, Markus (1997). *Organisationales Lernen Eine Bestandsaufnahme der Forschung*, Institutional Repository der Universität Konstanz., <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:352-opus-3967>. Stand 03.10.2011
- Knie, Andreas & Simon, Dagmar (2006). Forschung im Cross-Over Modus: wissenschaftliche Ausgründungen in neuen Arrangements der Wissensproduktion, Discussion papers // Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB), Bei der Präsidentin, Projektgruppe Wissenschaftspolitik, No. P 2006-101.
- Kotler, Philip & Fox, Karen (1995). *Strategic Marketing for Educational Institutions*. Upper Saddle River: Prentice Hall, Inc.
- Kroeber, Alfred Louis & Kluckhohn Clyde (1952). *Culture: a critical review of concepts and definitions*. New York: Vinatage Books.
- Krücken, Georg (2003). Learning the ‚New, New Thing‘: On the role of path dependency in University structures. *Higher Education*, 46, 315-339.
- Krücken, Georg & Meier, Frank (2005). Der gesellschaftliche Innovationsdiskurs und die Rolle von Universitäten - Eine Analyse gegenwärtiger Mythen. *Die Hochschule*, Vol. 1, 2005, 157-170.
- Krücken, Georg, Meier, Frank & Müller Andre (2007). Information, cooperation, and the blurring of boundaries – technology transfer in German and American discourses. *Higher Education*, Vol. 53 (6), 675–696.
- Krücken, Georg (2007). Organizational Fields and Competitive Groups in Higher Education: Some Lessons from the Bachelor/Master Reform in Germany. *Management Revue, Special Issue: Managing Higher Education* Vol. 18 (2), 187-203.
- Krücken, Georg & Rübken, Heinke (2009). Neo-institutionalistische Hochschulforschung. In: Koch, Sascha, Schemmann, Michael (Hrsg.), *Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft: Grundlegende Texte und empirische Studien*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, GWV Fachverlage GmbH, 326-346.
- Küpper, Hans-Ulrich (2009). Effizienzreform der deutschen Hochschulen nach 1990 – Hintergründe, Ziele, Komponenten. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 31. Jahrgang, Nr. 4, 50-75.
- Kuh, George D. & Elizabeth J. Whitt (1988). The Invisible Tapestry. Culture in American Colleges and Universities, ASHE-ERIC Higher Education Report No. 1. Washington, D.C.: Association for the Study of Higher Education.
- Kultusministerkonferenz (1955). Geschäftsordnung der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik, gemäß Beschluss vom 19. November 1955 i. d. F. vom 02. Juni 2005.
- Kultusministerkonferenz (1998). Einführung eines Akkreditierungsverfahrens für Bachelor-/Bakkalaureus- und Master-/Magisterstudiengänge, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 03.12.1998.
- Kultusministerkonferenz (2011). Die Aufgaben der Kultusministerkonferenz; <http://www.kmk.org/wir-ueber-uns/aufgaben-der-kmk.html>, Stand: 01.10.2011.

- Läseke, Astrid (2004). Suchen, Erfahren und Vertrauen in den „Moments of Truth“. In: Meyer, Anton (Hrsg.), *Dienstleistungsmarketing: Impulse für Forschung und Management*. Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag/GWV Fachverlage GmbH, 191-217.
- Lamnek, Siegfried (2005). *Qualitative Sozialforschung: Lehrbuch*. Basel/Weinheim: Beltz Verlag.
- Lange, Rainer (2010). Benchmarking, Rankings und Ratings. In: Simon, Dagmar, Knie, Andreas, Hornbostel, Stefan (Hrsg.), *Handbuch der Wissenschaftspolitik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, GWV Fachverlage GmbH, 322-333.
- Langer, Markus F., Ziegele, Frank & Hennig-Thurau (2001). *Lehr- und Forschungsbericht, Hochschulbindung - Entwicklung eines theoretischen Modells, empirische Überprüfung und Ableitung von Handlungsempfehlungen für die Hochschulpraxis*, Abschlussbericht zum Kooperationsprojekt Hochschulbindung, Gütersloh.
- Laux, Helmut (1998). *Entscheidungstheorie*. Berlin, Heidelberg, New York: Springer Verlag.
- Leichsenring, Hanna, Sippel Sonia, Hachmeister, Cort-Denis (2010). CHE QUEST – Ein Fragebogen zum Adaptionsprozess zwischen Studierenden und Hochschule, Version 2.1, Ergebnisse des Pretest und Inhalte des Haupttests, Gütersloh: Centrum für Hochschulentwicklung.
- Lienert, Gustav A. & Raatz, Ulrich (1998). *Testaufbau und Testanalyse*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Lipshitz, Raanan, Friedman, Victor J. & Popper, Micha (2006). *Demystifying Organizational Learning*. Thousand Oaks, California: Sage Publications, Inc.
- Lüde, Rolf von (1999). Paradoxien der Lehrqualität - Reflexionen zur Debatte um "Gute Lehre". In: Stauss, Bernd, Balderjahn, Ingo, & Wimmer, Frank (Hrsg.), *Dienstleistungsorientierung in der universitären Ausbildung. Mehr Qualität im betriebswirtschaftlichen Studium, Festschrift für Prof. Dr. Ursula Hansen zum 60. Geburtstag*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag, 135-162.
- Luhmann, Niklas (1984). *Soziale Systeme, Grundriß einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Macharzina, Klaus & Wolf, Joachim (2008). *Unternehmensführung. Das internationale Managementwissen, Konzepte - Methoden - Praxis*, 6. Aufl. Wiesbaden: Gabler, GWV Fachverlage GmbH.
- Maleri, Rudolf (1997). *Grundlagen der Dienstleistungsproduktion*. Berlin, Heidelberg, New York: Springer-Verlag.
- Manz, Charles C. & Sims, Henry P. (1993). *Business without Bosses: How Self-Managing Teams are Building High-Performing Companies*. New York, Chichester, Brisbane, Toronto, Singapore: John Wiley & Sons.
- March, James G. & Simon, Herbert A. (1958). *Organizations*. New York: John Wiley and Sons Inc.
- March, James G. & Olsen, Johan P. (1975). The Uncertainty of the Past: Organizational Learning Under Ambiguity. *European Journal of Political Research*, Vol. 3 (2), 147-171.
- Martin, Joanne & Siehl, Caren (1990). Organizational culture: A key to financial performance? In: Schneider, Benjamin (Hrsg.), *Organizational climate and culture*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 241-281.

- Martin, Joanne (1992). *Cultures in Organizations: Three Perspectives*. New York, Oxford: Oxford University Press.
- Maturana, Humberto R. & Varela, Francisco, J. (1980). *Autopoiesis and Cognition: The Realization of the Living*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers Group.
- Mayrhofer, Wolfgang & Meyer, Michael (2004). Organisationskultur. In: Schreyögg, Georg & Werder, Axel (Hrsg.), *Handwörterbuch der Unternehmensführung und Organisation*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag für Wirtschaft, Steuern und Recht, 1025-1032.
- McNay, Ian (1995). From the collegial academy to corporate enterprise: the changing cultures of universities. In: Schuller, Tom (Hrsg.), *The changing university* (Society for Research into Higher Education). Buckingham: Open University Press, 105-115.
- McSweeney, Brendan (2002). Hofstede's model of national cultural differences and their consequences: A triumph of faith - a failure of analysis. *Human Relations*, Vol. 55 (1), 89-118.
- Meffert, Heribert & Bruhn, Manfred (2006). *Dienstleistungsmarketing, Grundlagen-Konzepte-Methoden mit Fallstudie*. Wiesbaden: Betriebswirtschaftlicher Verlag Dr. Th. Gabler, GWG Fachverlage GmbH.
- Mertens, Peter (2010). Der Zehnkampf eines Hochschullehrers – Setzen wir falsche Anreize?, Arbeitspapier Nr. 1/2010. Nürnberg, Erlangen: Universität Nürnberg-Erlangen, 1-17.
- Meyer, John, Ramirez, F.-O., Rubinson, R. & Boli-Bennett, J. (1977). The World Educational Revolution. *Sociology of Education*, Vol. 50 (4), 242-258.
- Meyer, John W. & Rowan, Brian (1977). Institutionalized organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony. *American Journal of Sociology*, Vol. 83 (2), 340-363.
- Meyer, John W. & Rowan, Brian (1978). The Structure of Educational Organizations. In: Meyer, Marshall W. (Hrsg.), *Environments and Organizations*. San Francisco: Jossey-Bass, 78-109.
- Meyer, John W., Scott, W. Richard & Deal, Terrence. E. (1980). Institutional and Technical Sources of Organizational Structure of educational organizations, Paper prepared for a conference on Human Service Organizations at the Center for Advanced Study in the Behavioral Sciences (Stanford, CA, March 2-3, 1979).
- Meyer, John (1983). Organizational factors affecting legalization in education. In: Meyer, John. W. & Scott, Richard W. (Hrsg.), *Organizational Environments. Ritual and Rationality*. Newbury Park: Sage Publications, 217-232.
- Meyer, Michael (1993). Funktionen und Äquivalente von Zielen in formal organisierten Sozialsystemen - mit Implikationen für Kunstorganisationen. Wien: Dissertation, Wirtschaftsuniversität Wien.
- Meyer-Guckel, Volker & Mägdefessel, Daniela (2010). Vielfalt an Akteuren, Einfalt an Profilen, Hochschulleitbilder im Vergleich, Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft, [http://stifterverband.info/presse/pressemitteilungen/2010/2010\\_08\\_24\\_hochschulleitbilder/hochschulleitbilder\\_im\\_vergleich\\_zusammenfassung.pdf](http://stifterverband.info/presse/pressemitteilungen/2010/2010_08_24_hochschulleitbilder/hochschulleitbilder_im_vergleich_zusammenfassung.pdf), Stand: 03.01.2011.
- Ministerium für Innovation, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (2010). Hochschulfreiheitsgesetz, [http://www.innovation.nrw.de/objekt-pool/download\\_dateien/hochschulen\\_und\\_forschung/HFG\\_22\\_10.pdf](http://www.innovation.nrw.de/objekt-pool/download_dateien/hochschulen_und_forschung/HFG_22_10.pdf), Stand: 07.01.2010.

Ministerium für Innovation, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (2011). Hinweise und Erläuterungen zur leistungsorientierten Mittelverteilung an den Hochschulen in Trägerschaft des Landes NRW 2012 - 2013. Stand: Dezember 2011, [http://www.wissenschaft.nrw.de/fileadmin/Medien/Dokumente/Hochschule/Hinweise\\_zur\\_LOM\\_Stand\\_Dez\\_2011.pdf](http://www.wissenschaft.nrw.de/fileadmin/Medien/Dokumente/Hochschule/Hinweise_zur_LOM_Stand_Dez_2011.pdf), Stand: 20.02.2012.

Ministerium für Innovation, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (2012). „Abschaffung Studiengebühren“, Fragen und Antworten, [http://www.wissenschaft.nrw.de/fileadmin/Medien/Dokumente/Studium/Finanzieren/FAQ-Liste\\_Studiengebuehren.pdf](http://www.wissenschaft.nrw.de/fileadmin/Medien/Dokumente/Studium/Finanzieren/FAQ-Liste_Studiengebuehren.pdf), letzter Zugriff am: 20.02.2012.

Ministerium für Innovation, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013). Ziel- und Leistungsvereinbarungen, <http://www.wissenschaft.nrw.de/hochschule/hochschulen-in-nrw/ziel-und-leistungsvereinbarungen/>, Stand 02.04.2013.

Mintzberg, Henry (1978). Patterns in Strategy Formation. *Management Science*. Vol. 24 (9), 934-948.

Mintzberg, Henry (1980). Structure in 5's, a synthesis of the research on organization design. *Management Science*, Vol. 26 (3), 322-341.

Mintzberg, Henry (1998). The structuring of Organizations. In: Segal-Horn, Susan (Hrsg.), *The Strategy Reader*. Malden: Blackwell Publishers Ltd., 238-266.

Mintzberg, Henry & Waters, James A. (1985). Of Strategies, Deliberate and Emergent. *Strategic Management Journal*, Vol. 6 (3), 257-272.

Mitchell, Ronald K., Agle, Bradley R. & Wood, Donna J. (1997). Toward a theory of stakeholder identification and salience: Defining the principle of who and what really counts. *Academy of Management Review*, Vol. 22, (4), 853-886.

Müller-Böling, Detlef & Buch, Florian (2006). Hochschulentwicklung in Zeiten der Entgrenzung–Implikationen aktueller Makrotrends für die Hochschule als Lernort. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, Jg. 1, Nr. 1, 47-6.

Müller-Böling, Detlef (2007). Marketing von Hochschulen - Ein Rück- und Ausblick. In: Bruhn, Manfred, Kirchgeorg, Manfred & Meier, Johannes (Hrsg.), *Marktorientierte Führung im wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Wandel*. Wiesbaden: Betriebswirtschaftlicher Verlag Dr. Th. Gabler Verlag, 261-281.

Nelson, Phillip (1970). Information and Consumer Behavior. *Journal of Political Economy*, 78 (2), 311-329.

Nickel, Siegrun & Zechlin, Lothar (2000). Managementsysteme, -methoden und –instrumente. In: Hanft, Anke (Hrsg.), *Hochschule managen? Zur Reformierbarkeit der Hochschulen nach Managementprinzipien*. Neuwied, Kriftel, Berlin: Luchterhand Verlag GmbH, 153-170.

OECD (2002). *Frascati Manual 2002, The Measurement of Scientific and Technological Activities, Proposed Standard Practice for Surveys on Research and Experimental Development*. Paris: OECD Publications Service.

Osgood, Charles E. (1951). Culture: Its Empirical and Non-Empirical Character. *Southwestern Journal of Anthropology*, Vol. 7, 202-214.



- Osterloh, Margit & Frost, Jetta (2006). *Prozessmanagement als Kernkompetenz: Wie Sie Business Reengineering strategisch nutzen können*. Wiesbaden: Betriebswirtschaftlicher Verlag Dr. Th. Gabler/ GWV Fachverlage GmbH.
- Ouchi, William (1981). *Theory Z: How American business can meet the Japanese challenge*. Reading, Menlo Park, London, Amsterdam, Don Mills, Sydney: Addison-Wesley Publishing Company.
- Pascale, Richard T. & Athos, Anthony G. (1981). *The Art of Japanese Management, Applications for American Executives*. New York: Simon and Schuster.
- Patterson, Glennys (2001). The Applicability of Institutional Goals to the University Organisation. *Journal of Higher Education Policy and Management*, Vol. 23 (2), 159-169.
- Pausits, Atila (2005). Student Relationship Management in der akademischen Weiterbildung, die strategische Ausgestaltung der Kundenbeziehungen an Hochschulen unter besonderer Berücksichtigung des Customer Relationship Ansatzes. Flensburg: Dissertation, Universität Flensburg.
- Pawlowski, Peter (1994). Wissensmanagement in der lernenden Organisation. Paderborn: Habilitationsschrift Gesamthochschule Paderborn.
- Pellert, Ada (1999). Die Universität als Organisation: die Kunst Experten zu managen. Wien: Böhlau Verlag.
- Pellert, Ada (2000). Expertenorganisationen reformieren. In: Hanft, Anke (Hrsg): *Hochschule managen? Zur Reformierbarkeit der Hochschulen nach Managementprinzipien*. Neuwied, Kriftel, Berlin: Luchterhand Verlag GmbH, 44-45.
- Peters, Thomas J. (1978). Symbols, Patterns and Settings. *Organizational Dynamics*, Vol. 7 (2), 3-22.
- Peters, Thomas.J. & Watermann, Robert H. (1982). *In Search of Excellence: Lessons from America's Best-Run Companies*. New York: Harper Collins Publisher Inc..
- Pettigrew, Andrew M. (1979). On studying organizational cultures. *Administrative Science Quarterly*, Vol. 24 (4), 570-581.
- Pfeffer, Jeffrey & Salancik, Gerald R. (1978). *The External Control of Organizations, A Resource Dependence Perspective*. New York: Harper & Row, Publishers, Inc..
- Pfeffer, Jeffrey & Salancik, Gerald R. (2003). *The External Control of Organizations: A Resource Dependence Perspective*. Stanford, California: Stanford University Press.
- Pfeffer, Jeffrey & Fong, Christina T. (2002). The End of Business Schools? Less Success than meets the eye. *Academy of Management Learning & Education*, Vol. 1 (1), 78-95.
- Phillips, Robert A. (1997). Stakeholder Theory and a Principle of Fairness. *Business Ethics Quarterly*, Vol. 7, (1), 51-66.
- Phillips, Robert (2003). Stakeholder Legitimacy. *Business Ethics Quarterly*, Vol. 13 (1), 25-41.
- Piaget, Jean (1954). *Das moralische Urteil beim Kinde*. Zürich: Rascher.
- Podsakoff, Philip M. & Organ, Dennis W. (1986). Self-Reports in Organizational Research: Problems and Prospects. *Journal of Management*, Vol. 12 (4), 531-544.

- Podsakoff, Philip M.; MacKenzie, Scott B.; Lee, Jeong-Yeon, Podsakoff, Nathan P. (2003). Common Method Biases in Behavioral Research: A critical Review of the Literature and Recommended Remedies. *Journal of Applied Psychology*, Vol. 88 (5), 879-903.
- Pondy, Louis (1978). Leadership is a Language Game. In: McCall, Morgan & Lombardo, Michael (Hrsg.), *Leadership: Where Else Can We Go? Living with the Shore*. Durham: Duke University Press, 87-99.
- Powell, Walter W. (1990). Neither Market nor Hierarchy: Network Forms of Organization. *Research in Organizational Behavior*, Vol. 12, 295-336.
- Porst, Rolf (2009). *Fragebogen, ein Arbeitsbuch*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, GWV Fachverlage GmbH.
- Porter, Michael E. (1980). *Competitive strategy*. New York: Free Press.
- Porter, Michael E. (1986). *Wettbewerbsvorteile: Spitzenleistungen erreichen und behaupten*. Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Porter, Michael E. (1990). *The Competitive Advantage of Nations*. New York: Free Press.
- Porter, Michael E. (1999). *Wettbewerbsstrategie: Methoden zur Analyse von Branchen und Konkurrenten*. Frankfurt am Main, New York: Campus Verlag.
- Porter, Michael E. (2008). The Five Competitive Forces the shape Strategy. *Harvard Business Review*, Vol. 86 (1), 1-18.
- Ramanujam, Vasudevan und Varadarajan P. (1989). Research on corporate diversification: A synthesis. *Strategic Management Journal*, Vol. 10 (6), 523-551.
- Rice, Eugene R. (1986). The Academic Profession in Transition: Toward a New Social Fiction. *Teaching Sociology*, Vol. 14 (1), 12-23.
- Rowley, Daniel J., Lujan, Herman D., Dolence, Michael G. (1997). Strategic Change in colleges and Universities: planning to survive and prosper. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Rynes, Sara. L., Bartunek, Jean M. & Daft, Richard L. (2001). Across the great divide: Knowledge creation and transfer between practitioners and academics. *Academy of Management Journal*, Vol. 44 (2), 340-355.
- Sackmann, Sonja A. (1992). Culture and Subcultures: An Analysis of Organizational Knowledge. *Administrative Science Quarterly*, Vol. 37 (1), 140-161.
- Sagiv, Lilach & Schwartz, Shalom H. (2007). Cultural Values in Organizations: Insights for Europe. *European Journal International Management*, Vol. 1 (3), 176-189.
- Sandberg, Berit (2003). Zielvereinbarungen zwischen Staat und Hochschulen- ein Deregulierungsinstrument. *Beiträge zur Hochschulforschung*, Heft 4 (25), 36-55.
- Schein, Edgar H. (1983). The Role of the Founder in Creating Organizational Culture. *Organizational Dynamics*, Vol.12 (1), 13-28.
- Schein, Edgar H. (1985). *Organizational Culture and Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schmidt-Sudhoff, Ulrich (1967). *Unternehmensziele und unternehmerisches Zielsystem*. Wiesbaden: Gabler Verlag.

- Schreyögg, Georg (2003). *Organisation*. Wiesbaden: Betriebswirtschaftlicher Verlag Dr. Th. Gabler/GWW Fachverlage GmbH.
- Schriewer, Jürgen (2007). Bologna - ein neu-europäischer Mythos? *Zeitschrift für Pädagogik*, Vol. 53 (2), 182-199.
- Schulz von Thun, Friedemann (1999). *Miteinander reden, Störungen und Klärungen, Stile, Werte und Persönlichkeitsentwicklung*. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt Verlag.
- Schwarz, Stefanie & Westerheijden, Don, F. (2004). Accreditation in the framework of evaluation activities: a comparative study in the European Higher Education Area. In: Schwarz, Stefanie & Westerheijden, Don F. (Hrsg.), *Accreditation and Evaluation in the European Higher Education Area, Higher Education Dynamics*, Vol. 5. New York, Boston, Dordrecht, London, Moscow: Kluwer Academic Publishers, 1-41.
- Scott, W. Richard (1992). *Organizations: Rational, Natural and Open Systems*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Scott, W. Richard (2003). *Organizations: Rational, Natural, and Open System*. Upper Saddle River: Prentice Hall.
- Sedlmeier, Peter (1996). Jenseits des Signifikanztest-Rituals: Ergänzungen und Alternativen. *Methods of Psychological Research Online*, Vol. 1 (4), 41-63.
- Senge, Peter (1990). *The fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*. New York: Bantan Doubleday.
- Silver, Harold (2003). Does a University Have a Culture? *Studies in Higher Education*, Vol. 28 (2), 157-169.
- Simon, Herbert, A. (1976). The business school: A problem in organizational design. In: Simon, Herbert A. (Hrsg.), *Administrative Behaviour: A study of Decision-Making Process in Administrative Organization*. New York: Free Press, 1-16.
- Slaughter, Sheila & Leslie, Larry (1997). *Academic Capitalism: Politics, Policies, and the Entrepreneurial University*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Slaughter, Sheila & Rhoades, Gary (2004). *Academic Capitalism and the New Economy: Markets, State, and Higher Education*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Smircich, Linda (1983). Concepts of Culture and Organizational Analysis. *Administrative Science Quarterly*, Vol. 28 (3), 339-358.
- Smith, Ken G., Carroll, Stephen J. & Ashford, Susan J. (1995). Intra and Interorganizational cooperation: towards a research agenda. *Academy of Management Journal*, Vol. 38 (1), 7-23.
- Speckbacher, Gerhard (2004). Shareholder- und Stakeholder-Ansatz. In: Schreyögg, Georg & Werder, Axel (Hrsg.), *Handwörterbuch der Unternehmensführung und Organisation*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag für Wirtschaft, Steuern und Recht, 1319-1326.
- Sporn, Barbara (1992). *Universitätskultur, Ausgangspunkt für eine strategische Planung*. Heidelberg: Physica Verlag.
- Sporn, Barbara (1996). Managing university culture: an analysis of the relationship between institutional culture and management approaches. *Higher Education*, Vol. 32 (1), 41-61.

- Statistisches Bundesamt (2011a). Bildung, Forschung und Kultur: Studierende, <https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/BildungForschungKultur/Hochschulen/Tabellen/StudierendeInsgesamtBundeslaender.html>, Stand: 02.12.2011.
- Statistisches Bundesamt (2011b). Bildung, Forschung und Kultur: Hochschulen insgesamt, <https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/BildungForschungKultur/Hochschulen/Tabellen/HochschulenHochschularten.html>, Stand: 02.12.2011.
- Stauss, Bernd (2000). Perspektivenwandel- Vom Produkt-Lebenszyklus zum Kundenbeziehungs-Lebenszyklus. *Thexis*, Vol. 17 (2), 15-18.
- Stichweh, Rudolf (2004). Neue Steuerungsformen der Universität und die akademische Selbstverwaltung. Luzern: Working Paper Institut für Weltgesellschaft.
- Stifterverband (2011). Über den Stifterverband; [http://www.stifterverband.info/ueber\\_den\\_stifterverband/index.html](http://www.stifterverband.info/ueber_den_stifterverband/index.html), Stand: 15.08.2011.
- Stifterverband für die deutsche Wirtschaft (2013). Wirtschaftsfaktor Hochschule, Investitionen, ökonomische Erträge und regionale Erträge. Essen: Edition Stifterverband – Verwaltungsgesellschaft für Wissenschaftspflege mbH.
- Stieger, Hartmut (1980). *Zur Ökonomie der Hochschule*. Gießen: Verlag der Ferber'schen Universitätsbuchhandlung.
- Stock, Manfred (2004). Steuerung als Fiktion, Anmerkungen zur Implementierung der neuen Steuerungskonzepte an Hochschulen aus organisationssoziologischer Sicht. *Die Hochschule*, 1/2004, 30-48.
- Stock, Manfred (2006). Zwischen Organisation und Profession. Das neue Modell der Hochschulsteuerung in soziologischer Perspektive. Vortrag auf der Konferenz "Neue Gouvernance-Modelle an Hochschulen: Erwartungen, Praxis, Wirkungen, Kassel 04.05-05.05.2006.
- Stopford, John. M., & Wells, Louis, T. (1972). *Managing the multinational enterprise: organization of the firm and ownership of the subsidiaries*. New York, New York: Basic Books.
- Suchman, Mark C. (1995). Managing legitimacy: Strategic and institutional approaches. *Academy of Management Review*, Vol. 20 (3), 571-610.
- Swenk, Jean (1999). Planning Failures: Decision Cultural Clashes. *The Review of Higher Education*, Vol. 23 (1), 1-21.
- Taylor, Peter G. (1999). *Making sense of academic life: Academics, Universities, and Change*. Buckingham: Open University Press.
- Thommen, Jean-Paul & Achleitner Ann-Kristin (2003). *Allgemeine Betriebswirtschaftslehre: Umfassende Einführung aus managementorientierter Sicht*. Wiesbaden: Betriebswirtschaftlicher Verlag Dr. Th. Gabler/GWV Fachverlage GmbH.
- Thompson, James. D. (2003). *Organizations in Action: Social Science Bases of Administrative Theory*. New Brunswick, New York: Transaction Publishers.
- Tierney, William G. (1988). Organizational Culture in Higher Education: Defining the Essentials. *The Journal of Higher Education*, Vol. 59 (1), 2-21.
- Trice, Harrison, M. & Beyer, Janice, M. (1984). Studying Organizational Cultures through Rites and Ceremonials. *Academy of Management Review*, Vol. 9 (4), 633-669.

- Trice, Harrison, M. & Beyer, Janice, M. (1993). *The Cultures of Work Organizations*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Tropp, Gerhard (2002). *Kennzahlensysteme des Hochschul-Controlling, Fundierung, Systematisierung, Anwendung*. München: Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung.
- Trow, Martin (2004). Diversity, autonomy and the role of government in higher education: problems of reform, Proceeding of the International Conference, Transition to Mass Higher Education Systems: International Comparison and Perspectives, Samuel Neaman Institute, Technion-Israel Institute of Technology, Haifa, Israel, 197-201.
- Tschirhart, Mary (1996). *Artful Leadership, Managing Stakeholder Problems in Nonprofit Arts Organizations*. Bloomington, Indianapolis: Indiana University Press.
- Türk, Klaus (2004). Neoinstitutionalistische Ansätze. In: Schreyögg, Georg/Werder, Axel (Hrsg.), *Handwörterbuch der Unternehmensführung und Organisation*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag für Wirtschaft, Steuern und Recht, 925-931.
- Tushman, Michael L. & Scanlan, Thomas J. (1981). Characteristics and External Orientations of Boundary Spanning Individuals. *Academy of Management Journal*, Vol. 24 (1), 83-98.
- Usunier, Jean-Claude (1998). *International and Cross Cultural Management Research*. London: Sage Publications.
- Van de Ven, Andrew, H. (2002). Strategic directions for the Academy of Management: This Academy is for you! *Academy of Management Review*, Vol. 27 (2), 171-184.
- Van de Ven, Andrew H. & Johnson, Paul. E. (2006). Knowledge for Theory and Practice. *Academy of Management Review*, Vol. 31 (4), 802-821.
- Van de Vijver, Fons & Tanzer K. Norbert (2004). Bias and equivalence in cross-cultural assessment: An overview. *Revue européenne de psychologie appliquée*, Vol. 54, 119-135.
- Van Maanen, John, V., Stephen, R. Barley (1985). Cultural Organization: Fragments of a Theory. In: Frost, Peter J., Moore, Larry F., Louis, Meryl R., Lundberg, Craig C. and Martin, Joanne (Hrsg.), *Organizational Culture*. Beverly Hills: Sage Publications, 31-53.
- Voss, Rödiger (2010). Handelt es bei Studierenden um besondere Kunden der Hochschule? In: Georges, Ulrich & Voss, Rödiger (Hrsg): *Hochschul Relationship Marketing*. Lohmar, Köln: Josef Eul Verlag GmbH, 45-54.
- Weber, Max (1972). *Wirtschaft und Gesellschaft*. Tübingen: Mohr.
- Walgenbach, Peter & Meyer, Renate (2008). *Neoinstitutionalistische Organisationstheorie*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Weichselbaumer, Jürgen (2006). Betriebswirtschaftliche Ansätze der internen Hochschulsteuerung-Konzeption und Umsetzung am Beispiel TUM, The Entrepreneurial University. In: Jaeger, Michael, Leszczensky, Michael (Hrsg.), *Hannover: Hochschulinterne Steuerung durch Finanzierungsformeln und Zielvereinbarungen, Dokumentation zur gleichnamigen Tagung*, 25-35.
- Weick, Karl E. (1976). Educational Organizations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly*, Vol. 21 (1), 1-19.

- Weick, Karl (1985). The Significance of Corporate Culture. In: Frost, Peter J., Moore, Larry F., Louis, Meryl R., Lundberg, Craig C. and Martin, Joanne (Hrsg.), *Organizational Culture*. Beverly Hills: Sage Publications, 381-389.
- Weiler, Hans N. (1998). Verantwortung und Zuständigkeit – Entscheidungsstrukturen im amerikanischen Hochschulsystem auf dem "Schlachtfeld des Systemvergleiches". In: Müller-Böling, Detlev, Fedrowitz, Jutta (Hrsg.), *Leistungsstrukturen für autonome Hochschulen*. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung, 47-58.
- Weingart, Peter (2001). *Die Stunde der Wahrheit? Zum Verhältnis der Wissenschaft zu Politik, Wirtschaft, Medien in der Wissensgesellschaft*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Whittington, Richard (2001). *What is strategy and does it matter?* London: Routledge.
- Wiener, Norbert (1948). *Cybernetics, or control and communication in the animal and the machine*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Williamson, Oliver E. (1975). *Markets and Hierarchies*. New York: Free Press.
- Williamson, Oliver E. (1985). *The Economic Institutions of Capitalism*. New York: Free Press.
- Wilkesmann, Uwe & Schmid, Christian (2010). Ist der Lehrpreis ein Leistungsanreiz für die Lehre? In: Tremp, Peter (Hrsg.), *„Ausgezeichnete Lehre!“ Lehrpreise an Universitäten*. Münster: Waxmann-Verlag, S. 39-55.
- Wimmer, Frank & Frank, Björn (1999). Verbesserung der Lehre durch Qualitätsmanagement. In: Stauss, Bernd, Balderjahn, Ingo, & Wimmer, Frank (Hrsg.), *Dienstleistungsorientierung in der universitären Ausbildung. Mehr Qualität im betriebswirtschaftlichen Studium, Festschrift für Prof. Dr. Ursula Hansen zum 60. Geburtstag*, Stuttgart. Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag, 385-412.
- Wissenschaftsrat (2008). *Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium*. Köln: Moecker Merkur Druck GmbH.
- Wissenschaftsrat (2011a). Über uns, <http://www.wissenschaftsrat.de/ueber-uns/?PHPSESSID=63cbc788de6adaba06f549a809f47fed>, Stand: 23.12.2011.
- Wissenschaftsrat (2011b). Aufgaben, <http://www.wissenschaftsrat.de/ueber-uns/aufgaben/>, Stand: 23.12.2011.
- Woratschek, Herbert (1996). Die Typologie von Dienstleistungen aus informationsökonomischer Sicht. *Der Markt*, 35 (1), 136, 59-71.
- Woratschek, Herbert (2001). Zum Stand einer "Theorie des Dienstleistungsmarketing". *Die Unternehmung*, Vol. 55 (4/5), 261-278.
- Wright, Bradley E. (2004). The role of Work Motivation. *Journal of Public Administration Research Theory*, Vol. 14 (1), 59-78.
- Zeithaml, Valerie A., Parasuraman, A. & Berry, Leonard L. (1985). A Conceptual Model of Service Quality and Its Implications for Future Research. *Journal of Marketing*, Vol. 49 (4), 41-50.
- Ziegele Frank (2008). *Budgetierung und Finanzierung in Hochschulen*. Münster: Waxmann Verlag GmbH.

Zucker, Lynne G. (1977). The Role of institutionalization in cultural persistence. *American Sociological Review* Vol. 42 (5), 726-743.

Zwerenz, Karlheinz (2001). *Statistik: Datenanalyse mit Excel und SPSS*. München, Wien: Oldenbourg Wissenschaftsverlag GmbH.

